

Collana:

Ricerca Sociale e Valutazione delle politiche

Direttore:

Giuseppe Luca De Luca Picione, Università Federico II di Napoli

Comitato Scientifico:

Maria Carmela Agodi, Università Federico II di Napoli

Enrica Amato, Università Federico II di Napoli

Rita Bichi, Università Cattolica di Milano

Davide Borrelli, Università Suor Orsola di Napoli

Renato Grimaldi, Università degli Studi di Torino

Sonia Stefanizzi, Università di Milano-Bicocca

Peer review process

*L'istruzione degli adulti
nei CPIA in Campania*

Rapporto preliminare
del Centro Regionale
di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo

A cura di
Giuseppe Luca De Luca Picione
ed Emanuele Madonia

Copyright © 2017 Guida Editori

www.guidaeditori.it
redazione@guida.it

Proprietà letteraria riservata
Guida Editori srl
Via Bisignano, 11
80121 Napoli

Finito di stampare
nel novembre 2017
per conto della Guida Editori srl

978-88-6866-362-9

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% del presente volume dietro pagamento alla siae del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEAredi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, corso di Porta Romana 108, 20122 Milano e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

- 7 Introduzione
Il Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione
e Sviluppo sull'istruzione degli adulti in Campania:
finalità istituzionali ed obiettivi scientifici

PARTE PRIMA

Scenario, teorie ed Azioni di Sistema

- 19 Lucia Fortini
Dimensione giuridica e procedimenti amministrativi
delle politiche di istruzione degli adulti. Dallo scenario
nazionale ai contesti locali.
- 55 Pascal Perillo
La progettazione formativa per l'istruzione
degli adulti nell'ottica dell'Educazione permanente
- 107 Vittorio Amato, Giovanna Galeota Lanza
La costruzione di profili di adulti definiti sulla base
delle necessità dei contesti sociali e di lavoro
- 125 Raffaele Sibilio
Istruzione e formazione. Il ruolo strategico del CPIA

PARTE SECONDA

La progettazione formativa e la ricerca valutativa

- 151 Sandra Vatrella
I meccanismi di funzionamento della policy Ida
in Campania

- 199 Autori Vari
Pratiche educative e routine professionali nei CPIA:
verso la sperimentazione delle metodologie didattiche
per la costruzione dei profili adulti
- 297 Anna Milione, Sandra Vatrella, Paolo Landri
Per una progettazione partecipata delle unità
di apprendimento nel campo dell'istruzione degli adulti:
una sperimentazione in campania
- 337 Amalia Caputo
Interventi contro la dispersione: Scuola Viva nei CPIA
- 357 Lucia Fortini
La base sociale dell'istruzione degli adulti nei diversi
contesti territoriali della Campania
- 405 L. De Luca Picione, L. Fortini, E. Madonia
Conclusioni
Attori, riflessività e strategie. Una valutazione partecipata
del Sistema di Istruzione degli Adulti in Campania



Luca De Luca Picione, Emanuele Madonia¹

Introduzione

Il Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo sull'istruzione degli adulti in Campania: finalità istituzionali ed obiettivi scientifici

Un diritto per tutti

L'istruzione degli adulti si fa spazio nell'agenda politica internazionale a partire dal dopoguerra (Volles, 2016),² “in virtù delle trasformazioni socioculturali e dei mutamenti all'interno delle professioni, nei quali l'adulto ha da farsi attivo e non essere

¹ Il capitolo è il prodotto di un lavoro comune. Ai fini dell'attribuzione delle parti: Giuseppe Luca De Luca Picione è autore del paragrafo *Un diritto per tutti*; Emanuele Madonia del paragrafo *Eventi e processi radicati nel reale*. Giuseppe Luca De Luca Picione è Ricercatore confermato presso l'Università degli Studi Federico II di Napoli, Emanuele Madonia è Professore a contratto presso l'Università degli Studi Federico II di Napoli.

² L'istruzione degli adulti è un settore delle politiche pubbliche che ha ricevuto dagli organismi internazionali specifica attenzione a partire dagli anni Cinquanta. Nella Conferenza internazionale promossa dall'Unesco nell'immediato dopoguerra e tenutasi nel 1949 a Elsinore, l'accento è sulla preoccupazione per un'educazione democratica dei lavoratori più anziani ai programmi di apprendimento per gli adulti. A partire dal programma Grundtvig, lanciato nel 2000, gli Obiettivi di Lisbona hanno rafforzato l'attenzione al *Lifelong Learning*. Nell'ottobre del 2006, la Commissione europea ha adottato una Comunicazione sull'Educazione degli Adulti, seguita, nel settembre del 2007, da un Piano d'azione in cui viene identificato tra gli obiettivi l'incremento della partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento permanente per modificare la tendenza al calo della partecipazione alle attività formative nelle fasce d'età successive ai 34 anni, in modo che all'aumento dell'età media dei lavoratori in tutta Europa, corrisponda un parallelo incremento della partecipazione dei lavoratori più anziani ai programmi di apprendimento per gli adulti.

succube degli eventi” (Gallo, 2000, 12). Sarebbe, dunque, sociologicamente connotato l’insieme di condizioni che conduce alla centralità della educazione degli adulti nelle politiche di coesione sociale. Chi sono oggi, dunque, da un punto di vista sociologico, gli adulti – per i quali si è giunti a dover porre l’obiettivo di una promozione dell’apprendimento “per tutta la vita”, da perseguire con specifiche politiche? Sotto quale prospettiva essi diventano *target* di elezione per queste politiche pubbliche?

I due approcci consolidati, attraverso i quali gli adulti sono stati fatti, in quanto tali, oggetto di riflessione sociologica, spesso soprattutto in relazione e in contrapposizione ai giovani, sono quello del ciclo di vita e quello delle generazioni. Il succedersi degli eventi che scandiscono i tempi e i modi dell’ingresso degli individui nelle diverse fasi del ciclo di vita, come della loro permanenza in esse e del passaggio ad altre, è profondamente segnato dalle culture che storicamente danno a quelle un significato socialmente riconoscibile (Livi Bacci, 1997). L’approccio del ciclo di vita tende a risolvere la dimensione temporale del passare delle età della vita in termini eminentemente biografici, mentre l’approccio in termini di generazioni che tende, al contrario, a identificare le coorti che si succedono nel tempo con gli eventi che ne caratterizzano la specifica storicità, mettendo piuttosto in risalto le esperienze comuni (Dogliani, 2009).

In particolare, per quanto riguarda i “giovani adulti” (Bocacín, 2003, Cesareo, 2005), i rapidi mutamenti che si sono succeduti negli ultimi decenni hanno minato, secondo molti osservatori³, le capacità di integrazione sociale, a livello collettivo ma anche individuale, esponendo la società a dinamiche di frammentazione. Esposti a rischi e incertezze non preventivate che producono, anche esiti imprevisti e spesso non coperti dai sistemi di welfare, è sempre più necessario che gli individui siano in grado di concepire riflessivamente il corso della loro esistenza,

³ Bauman, 2001, Beck, 1995, Giddens, 1991

progettando e ragionando sulle possibilità future: “Chi possiede un capitale culturale e sociale sufficiente a garantirgli comunque il controllo delle situazioni nelle quali si trova a vivere è in grado di non lasciarsi travolgere dalla frammentarietà della propria vita, ma ha sempre e comunque qualche punto di riferimento fisso, che gli permette di non smarrire la rotta, riuscendo a gestire l’ampiezza dei confini della propria identità. Ciò non accade a chi è deprivato socialmente o culturalmente, a chi si lascia trasportare dalle emozioni o dalle occasioni del momento, cavalcando l’onda ma non sapendo bene se questa lo porterà da qualche parte o lo travolgerà” (de Lillo, 2007, p. 14).

Oggi, la capacità degli individui di giocare pienamente il proprio ruolo nelle interazioni è almeno in parte collegato alla loro capacità di negoziare le proprie biografie in un contesto di incertezza normativa. Ne consegue che le basi normative della condizione di adulto non sono più chiare, dal momento che quelli che una volta erano gli indicatori socialmente condivisi della transizione all’età adulta stanno perdendo tale significato. Legami personali deboli e mobilità geografica sono, ad esempio, premiati sul mercato del lavoro dove l’ideale è quello di un individuo del tutto disponibile alla mobilità, flessibile, competitivo e ambizioso, senza alcun tipo di vincolo che gli derivi da un’esistenza o da un’identità diversa da quella lavorativa.

Sono questi adulti il target privilegiato del *lifelong learning*. È rispetto a questi che l’idea dello studio come una fase preparatoria non funziona più ed è sostituita da quella della capacità e dal diritto per tutti d’imparare “per tutta la vita”, come valore da assumere a livello individuale ma anche a livello collettivo. Quali orientamenti privilegiare per le politiche di istruzione degli adulti?. Andranno orientate a obiettivi prevalentemente economici o anche sociali e culturali? All’occupabilità o alla coesione sociale? All’economia o alla società della conoscenza? Si dovrà pensare ad esse come produttive di beni pubblici o di beni privati? Chi ne regolerà lo sviluppo: la politica o il mercato? (De Luca Picione, 2010).

La rete del Centro Regionale di Ricerca, sperimentazione e sviluppo del MIUR⁴ è costituita dagli 8 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti che coprono l'intero territorio della Campania: Cpia Avellino, Cpia Benevento, Cpia Caserta, Cpia Napoli Città 1, Cpia Napoli Città 2, Cpia Napoli Provincia 1, Cpia Napoli Provincia 2, Cpia Salerno. Il comitato tecnico-scientifico, composto dai dirigenti scolastici di questi istituti, un esponente dell'Ufficio Regionale Scolastico e da alcuni rappresentanti del mondo universitario⁵, si è avvalso del lavoro di alcuni docenti referenti per le attività di ricerca nei vari Cpia, fino a costituire una vera e propria "comunità di pratica" (Wenger, 1998) sul tema dell'apprendimento permanente in un'ottica di *lifelong learning*. Si devono ad ognuno di loro, ed agli altri colleghi dell'Università e del CNR, i contributi che presentati in questo primo rapporto di ricerca, con l'auspicio che il lavoro possa proseguire nei prossimi anni con un'integrazione sempre maggiore e nello spirito mertoniano della condivisione dei risultati nella comunità scientifica e della diffusione ad un pubblico più ampio come premessa per una società realmente democratica.

Eventi e processi radicati nel reale

Nella prima parte del volume, il rapporto analizza lo scenario, le teorie e le azioni di sistema relative all'istruzione degli

⁴ Sulla base del DM 663/2016 - art 28, comma 2, lettera b.

⁵ Tra gli organi il Presidente del Centro Rosangela Luiso (Cpia Napoli città 1), il Direttore Scientifico Giuseppe Luca De Luca Picione (Università degli Studi Federico II di Napoli), i membri del Comitato Tecnico-scientifico Vittorio Amato (Università degli Studi Federico II di Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli), Angela Mormone (USR Campania), Maria Stella Battista (Cpia Avellino), Raffaele Cavaliere (Cpia Caserta), Antonio Gaita (Cpia Benevento), Francesca Napolitano (Cpia Napoli Provincia 1), Ornella Pellegrini (Cpia Salerno), Gennaro Rovito (Cpia Napoli città 1), Luigi Russo (Cpia Napoli Provincia 2).

adulti, a partire dal capitolo I “Dimensione giuridica e procedimenti amministrativi delle politiche di istruzione degli adulti. Dallo scenario nazionale ai contesti locali” di Lucia Fortini L'esigenza di definirne i confini ed identificarne anche a livello locale i diversi attori, diventa una priorità considerando il ruolo dei decisori nel passaggio dal *welfare* al *learnfare*. Quali politiche, e per quali adulti?. Nei capitoli II e III “La progettazione formativa per l'Istruzione degli adulti nell'ottica dell'Educazione permanente” di Pascal Perillo, che delinea alcuni dei dispositivi e degli orientamenti metodologici che concorrono all'ideazione di una nuova didattica secondo una prospettiva emancipativa e trasformativa, e “La costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro” di Vittorio Amato e Giovanna Galeota Lanza, che evidenzia la necessità di individuare le esigenze formative specifiche di ogni determinato territorio. Di seguito il capitolo IV “Il raccordo con i percorsi della formazione professionale, di IeFP, di apprendistato, di IFTS” di Raffaele Sibilio. Un ruolo rilevante, infatti, va attribuito alla stessa certificazione delle professionalità e alla spendibilità delle competenze in contesti sempre più globali, ripensando al rapporto tra sistema di istruzione e formazione al fine di costruire percorsi che diano un senso ed una prospettiva ai corsisti attraverso progetti personalizzati capaci di favorire una reale integrazione nel contesto sociale di riferimento.

Nella seconda parte vengono presentati gli esiti della progettazione formativa e della ricerca valutativa, che trae spunto nel capitolo V “I meccanismi di funzionamento degli Centri Territoriali Permanenti” di Sandra Vatrella da un'indagine in alcune sedi di erogazione dell'offerta formativa durante il percorso di transizione che ha condotto dai CTP ai CPIA. Nel capitolo VI “Pratiche educative e routine professionali nei CPIA: verso la sperimentazione delle metodologie didattiche per la costruzione dei profili adulti”, Rosa Angela Luiso e Giovanni Russo presentano le attività didattiche sul territorio con i docenti referenti per la ricerca Margherita Bolognese, Paola Boschetti, Giusep-

pe Cosentino, Antonietta Cozzo, Giovanni Cosentino, Alina Grattarola e Luisa Petruzzello. Nel capitolo VII “Una prima applicazione sperimentale dei “prodotti” elaborati ed esito delle “attività e degli interventi realizzati dai CPIA”, Paolo Landri, Anna Milione e Sandra Vatrella illustrano la sperimentazione prevista all’interno della terza edizione Piano di Attività per l’Innovazione dell’Istruzione degli Adulti 2017 PAIDEIA che riguarda la progettazione comune dei percorsi didattici delle Unità di apprendimento (Uda) di italiano e matematica per il raccordo del primo e del secondo livello di istruzione, anche ai fini di una loro validazione. Il capitolo VIII “Interventi contro la dispersione: Scuola Viva nei CPIA per una cittadinanza attiva dei corsisti” di Amalia Caputo testimonia le esperienze del progetto della Regione Campania che rappresenta un punto di riferimento a livello nazionale delle politiche attive di inclusione sociale. Chiude la seconda parte del volume il Capitolo IX “La base sociale dell’istruzione degli adulti nei diversi contesti territoriali della Campania” di Lucia Fortini, nel quale l’autrice presenta un’indagine esplorativa sul campo partita dalla costruzione di un *data base* complessivo con le informazioni di sfondo sulle caratteristiche degli utenti, analizzate in relazione alla loro distribuzione per genere, età, tipologia di corso, nazionalità, livello d’istruzione precedente ed altri indicatori *standard*. Parallelamente, sono state condotte interviste biografiche per dare voce ai corsisti, con l’ipotesi che le pratiche sociali di apprendimento permanente, così come quelle di fruizione dei servizi sociali, siano diversificate a seconda dei contesti. L’obiettivo è quello di ricostruire sulla base dei dati di sfondo e dei percorsi biografici, eventi e processi che hanno sociologicamente “spinto” gli individui a riprendere gli studi.

Nelle Conclusioni “Attori, riflessività e strategie. Una prima valutazione partecipata del Sistema di Istruzione degli Adulti in Campania”, le contraddizioni tra mercato e diritti dei cittadini (Boltanski, 2017), irrinunciabili in un’ottica di democrazia ed equità, si riflettono inevitabilmente sulle politiche di

lifelong learning (Gravani & Zarifis, 2014), sottolineando la necessità di azioni di monitoraggio delle attività capaci di offrire un quadro complesso, radicato nel reale e valutazioni realistiche delle pratiche di *adult education* (Milana & Holford 2014). Valutare per decidere.

Referenze bibliografiche

- Appleby, Y., & Bathmaker, A. M. (2006). The new skills agenda: increased lifelong learning or new sites of inequality?. *British Educational Research Journal*, 32(5), pp. 703-717.
- Bauman Z., (2000) *The Individualized Society*, Cambridge, Polity Press; tr. It., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002
- Beck, U., and Beck-Gernsheim, E. (1995) *The Normal Chaos of Love*, Polity Press, Cambridge.
- Bengtson, V. L., Elder, G. H., & Putney, N. M. (2012). The life course perspective on ageing: linked lives, timing, and history. *Adult lives: A life course perspective*, 9-17.
- Boccacin L., E. Marta (a cura di), (2003) *Giovani-adulti, famiglia e volontariato. Itinerari di costruzione dell'identità personale e sociale*, Unicopli, Milano
- Boltanski, L., Esquerre, E. (2017). *Enrichissement. Une critique de la marchandise*. Paris, Gallimard.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (Eds.). (2012). *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning*. Routledge.
- Cesareo V. (2005) (a cura di) *Ricomporre la vita. Gli adulti giovani in Italia*, Carocci, Roma
- de Lillo A. (2007), "Introduzione", in L. Savonardo (a cura di), *Figli dell'incertezza. I giovani a Napoli e provincia*, Carocci, Roma
- De Luca Picione G. L., Fortini L., "Lifelong Learning Universities and Social Inclusion Policies", *ATINER'S Conference Paper Series*, SOC2015-1450, 2015, pp. 3-13;
- De Luca Picione, G.L. (2014). *Learnfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente*.

- Attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali. [Learnfare. New social policies and promotions of capabilities through lifelong learning]. Giappichelli.
- De Luca Picione G.L., (ed.), *La governance del lifelong learning nelle istituzioni campane. Gli attori sociali e le azioni di sistema*, Carocci, Roma, 2010.
- Dogliani P. (2009a), *Giovani e generazioni in Italia*, Hoepli, Milano
- Gallo N., (2000) *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e pensiero, Milano
- Giddens A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, Oxford and Cambridge.
- Gravani, M., & Zarifis, G. (2014). Challenging the 'European area of lifelong learning'. *A critical response*. Springer, Thessaloniki.
- Griffin, C. (2002). Lifelong learning and welfare reform. In Edwards, R., Miller, N., Smal, N., Tait, A. (Eds). *Supporting lifelong learning. Making policy work*. Routledge, New York.
- Jarvis, P., Holford, J., Milana, M., Waller, R., & Webb, S. (2015). Do we know enough about learning? Can we learn without knowing it?.
- Holford, J., Milana, M., Mohorčič Špolar, V. (2014). *Adult and lifelong education: the European Union, its member states and the world*.
- Kuhn, M. (2007). *New society models for a new millennium: the learning society in Europe and beyond*. Peter Lang, New York.
- Livi Bacci M. 1997, «Abbondanza e scarsità. Le popolazioni d'Italia e d'Europa al passaggio del Millennio», *Il Mulino*, 6, 993-1009
- Matheson D, Matheson C, (1996), *Lifelong learning and lifelong education: a critique* in "Research in Post-compulsory Education", I, 219-236
- Medel-Anonuevo C., T. Ohsako, W. Mauch, 2001 *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*,
- Merton, R.K. (1996), *On social structure and science*. Chicago, The University of Chicago press
- Palumbo, M., & Torrigiani, C. (2009). La partecipazione fra ricerca e valutazione. *FrancoAngeli, Milano*.
- Pawson, R., Tilley. N. (1997), *Realistic evaluation*, Sage, London
- Sgritta G. (a cura di) (2002) *Il gioco delle generazioni. Famiglie e scambi sociali nelle reti primarie*, Milano, Franco Angeli
- Verdier, E. (2013). Lifelong learning regimes versus vocational educa-

tion and training systems in Europe: The growing hybridisation of national models. *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, Houndmills, Palgrave MacMillan, 70-93.

Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in higher education*, 41(2), 343-363.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Wyn, J. (2004) Becoming Adult in the 2000s: New transitions and New Careers', *Family Matters*, No. 68, pp. 6-12.



Parte Prima

Scenario, teorie ed Azioni di Sistema

Dimensione giuridica e procedimenti amministrativi delle politiche di istruzione degli adulti. Dallo scenario nazionale ai contesti locali.

Amministrare il mutamento: quali politiche e per quali adulti?

Cosa può dirci la politica degli annunci rispetto al tema dell'agire politico? Nel corso degli ultimi anni, *lifelong learning* è diventata una parola chiave nelle nuove politiche di *welfare* dell'Unione Europea e degli organismi economici che “governano” il processo di riforme dei singoli Stati. “Policy, discours, politics”: cosa c'è oltre la retorica del cambiamento e qual è l'impatto delle azioni messe in campo da decisori che appaiono sempre più distanti dai luoghi reali vissuti dai cittadini? (Nicoll, 2006). Il mix di “innovation policy instruments” che agisce sulla *governance* dei contesti territoriali (Flanagan, 2011), solleva la questione relativa a come ogni processo di valutazione possa facilitare l'apprendimento istituzionale relativo agli esiti delle politiche e la partecipazione dei cittadini nelle scelte di governo (Magro & Wilson, 2013).

L'esigenza di definirne i confini ed identificarne anche a livello locale i diversi attori, diventa una priorità considerando il ruolo dei decisori politici nel passaggio dal “welfare state” ad un “social investment state” (Giddens, 2014). Di fatto, con un'agenda politica fortemente orientata a formulare una nuova visione strategica, “possiamo, da una prospettiva postmoderna, cominciare a pensare alla società dell'apprendimento o la cultura

¹ Lucia Fortini è Professore a contratto presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II

dell'apprendimento come esse stesse ideologie integrative di politica sociale" (Griffin, 2002, 143).

Alcuni quadri interpretativi del profondo mutamento in corso nel Modello Sociale Europeo parlano di passaggio dal *welfare* al *workfare* o, in alternativa, al *learnfare* (Agodi, 2012). Nell'esperienza danese e svedese la protezione dei lavoratori si realizza mediante un sistema di indennità di disoccupazione affiancata da programmi formativi che coinvolgono la maggioranza degli adulti fino ai 65 anni (Bengtsson, 2012). Il *learnfare* si configura, in questa accezione, come la promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente (Lodigiani, 2008; De Luca Picione, 2013). Se in questi paesi il *lifelong learning* è già un diritto per tutti, per esportare questa formula in tutta Europa, «diviene perciò basilare una riforma scolastica che si estenda dai primi anni di scuola fino all'istruzione superiore e alla formazione permanente» (Giddens, 2014, 93).

L'ampio repertorio di studi e sperimentazioni sull'apprendimento permanente in Europa (Bengston, 2012; Verdier, 2013; Milana, 2015; Volles, 2016) e in Italia (Landri, 2012; Alberici & Di Rienzo 2014; De Luca Picione, 2015), mette in evidenza lo scollamento tra le ragioni del mercato, centrato su temi di competizione e flessibilità, e i diritti/bisogni dei cittadini, irrinunciabili in un'ottica di democrazia ed equità (Gravani & Zarifis, 2014).

Dallo scenario nazionale ai contesti locali

Il cambiamento di paradigma implicato nel passaggio dall'EdA al *lifelong learning* coinvolge la prospettiva storica e la dimensione istituzionale entro cui si collocano gli interventi e la concezione del target delle politiche (De Luca Picione, 2010).

Nell'Italia dei primi anni Sessanta, in pieno boom economico, viene coltivata l'ambizione di sviluppare comunità capaci di affrontare le sfide dell'industrializzazione attraverso politiche di inclusione sociale. A completare il percorso di riforme

scolastiche si diffondono nella nuova Scuola Media “unificata”² i cosiddetti “Corsi di 150 ore”³, rivolti ad un’utenza di lavoratori adulti ai quali veniva garantito il “diritto allo studio” con permessi retribuiti (Capecchi, 1973), ai quali si aggiungeranno disoccupati, casalinghe, *drop out* e movimenti femministi (Balbo, 2008), affiancati da “corsi serali” per il conseguimento del diploma superiore.

Con l’entrata in vigore del Trattato di Maastricht si apre nell’Italia degli anni ’90, la stagione europeista, e nel tentativo di adeguare il sistema di istruzione agli standard comunitari vengono istituiti i CTP, centri territoriali permanenti per l’educazione in età adulta. «I centri si configurano come luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché di raccolta e diffusione della documentazione [...] coordinano le offerte di istruzione e formazione programmate sul territorio, organizzate verticalmente nel sistema scolastico e orizzontalmente con le altre agenzie formative per dare adeguata risposta alla domanda proveniente sia dal singolo, che da istituzioni e dal mondo dal lavoro»⁴.

È la fase iniziale verso un sistema nazionale di *lifelong learning* che valorizzi il ruolo del capitale umano per lo sviluppo (TRELLLE, 2010), ma tale processo va inquadrato sullo sfondo dell’Accordo Stato Regioni⁵ con il quale gli Enti locali sono chiamati a sviluppare la massima integrazione degli interventi ed a coinvolgere tutti gli stakeholder presenti sul territorio, affidan-

² Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962.

³ Legge n. 300 del 20 maggio 1970, art. 10.

⁴ Ordinanza Ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997.

⁵ Il 25 febbraio u.s. è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 47, il decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263 recante “Norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri d’istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (13G00055)”.

do disgiuntamente le competenze sull'istruzione degli adulti allo Stato e quelle sulla formazione professionale alle Regioni, determinando una "zona grigia" (Landri, 2010).

In Italia la dimensione istituzionale ed i target delle politiche di apprendimento permanente presentano la novità dei CPIA, i Centri permanenti per l'istruzione degli adulti, che si propongono una funzione di raccordo tra il sistema di istruzione – affidato allo Stato – con quello di formazione – affidato alle Regioni. L'attivazione di alcuni progetti regionali "assistiti a livello nazionale" in Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Puglia e Sicilia, ha consentito l'istituzione di 56 CPIA distribuiti in otto regioni. Questo primo dimensionamento sottolinea il forte ruolo degli enti locali, chiamati a mettere a disposizione strutture scolastiche specificamente dedicate all'istruzione degli adulti, ed operare una revisione dei propri apparati burocratici impegnati nella promozione dell'occupazione e nello sviluppo territoriale.

Nel corso degli anni la rete italiana dell'istruzione degli adulti si è ampliata fino a superare il numero di 120 CPIA⁶, valorizzando lo sforzo di programmazione delle varie amministrazioni regionali, titolari dei piani di dimensionamento scolastico, in sintonia con gli uffici regionali scolastici del MIUR. Il quadro appare particolarmente composito sulla base delle caratteristiche sociodemografiche e delle scelte di *governance* che hanno privilegiato in alcuni contesti locali un approccio disseminativo, teso a valorizzare la diversità e la ricchezza delle esperienze territoriali, in altri una razionalizzazione economica delle risorse, concentrate in proporzione su minori autonomie scolastiche. Si va infatti dai 19 CPIA della Lombardia, seguita dai 12 di Piemonte, Emilia Romagna e Lazio e dai 10 di Toscana e Sicilia, ai 3 di Sardegna e Abruzzo fino ai 2 di Marche, Umbria, Molise e Basilicata (Tabelle 1-18).

⁶ Fonte MIUR: Programmazione 2014-2020 del Programma Operativo Nazionale "Per la Scuola-competenze ed ambienti per l'apprendimento"

Tabella 1 La rete dei CIA in Abruzzo

Regione	Codice Meccanografico CIA	Denominazione CIA
Abruzzo	AQMM074001	CPIA L'AQUILA
Abruzzo	PEMM107001	C.P.I.A. PESCARA - CHIETI
Abruzzo	TEMM06000G	CPIA - PROVINCIA TERAMO

Fonte: MIUR

Tabella 2 La rete dei CIA in Basilicata

Regione	Codice Meccanografico CIA	Denominazione CIA
Basilicata	MTMM107003	CPIA C/O ISTITUTO OLIVETTI
Basilicata	PZMM200002	C.P.I.A. POTENZA

Fonte: MIUR

Tabella 3 La rete dei CIA in Calabria

Regione	Codice Meccanografico CIA	Denominazione CIA
Calabria	CSMM304005	CENTRO PROV.LE ISTR. ADULTI
Calabria	CZMM19300V	CENTRO PROV. ISTRUZIONE ADULTI
Calabria	KRMM047007	CPIA CROTONE
Calabria	RCMM19800R	CPIA STRETTO TIRRENO
Calabria	RCMM19900L	CPIA STRETTO IONIO
Calabria	VVMM04300G	CPIA

Fonte: MIUR

Tabella 4 La rete dei CIA in Campania

Regione	Codice Meccanografico CIA	Denominazione CIA
Campania	AVMM09700D	CPIA AV
Campania	BNMM71801B	CPIA BN
Campania	CEMM18000T	CPIA I.T. "BUONARROTI" CASERTA
Campania	NAMM0CP00L	NAPOLI 1 -C/O "M.BASSI"
Campania	NAMM0CQ00C	NAPOLI 2 C/O "E. DI SAVOIA-DIAZ"
Campania	NAMM0CR008	NA PROV.1 C/O "TORRENTE" CASAVA
Campania	NAMM0CS00D	NA.PROV.2 C/O "MASULLO-THETI"
Campania	SAMM33800D	CPIA IS "S. CATERINA - AMENDOLA

Fonte: MIU

Tabella 5 La rete dei CPIA in Emilia Romagna

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Emilia Romagna	BOMM36200N	CPIA 1 BOLOGNA - IMOLA
Emilia Romagna	BOMM36300D	CPIA 2 BOLOGNA - BOLOGNA
Emilia Romagna	BOMM365005	CPIA MONTAGNA
Emilia Romagna	FEMM07000R	CPIA FERRARA
Emilia Romagna	FOMM09500N	C.P.I.A. FORLI' - CESENA
Emilia Romagna	MOMM173008	CPIA 1 MODENA
Emilia Romagna	PCMM048005	CPIA 1 PIACENZA
Emilia Romagna	PRMM07500A	CPIA PARMA
Emilia Romagna	RAMM059004	CPIA 1 RAVENNA
Emilia Romagna	REMM13200B	CPIA REGGIO SUD
Emilia Romagna	REMM133007	CPIA REGGIO NORD
Emilia Romagna	RNMM034002	CPIA 1 RIMINI

Fonte: MIUR

Tabella 6 La rete dei CPIA in Friuli

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Friuli	GOMM04000N	CPIA 1 GORIZIA
Friuli	PNMM164001	CPIA 1 PORDENONE
Friuli	TSM042005	CPIA 1 TRIESTE
Friuli	UDMM098007	CPIA 1 UDINE

Fonte: MIUR

Tabella 7 La rete dei CPIA in Lazio

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Lazio	FRMM466008	10 CPIA PROVINCIA FROSINONE
Lazio	LTMM14200R	CPIA 11
Lazio	LTMM14300L	CPIA 12
Lazio	RIMM035009	CPIA 7
Lazio	RMMM669008	CPIA 1
Lazio	RMMM67000C	CPIA 2
Lazio	RMMM671008	CPIA 3
Lazio	RMMM672004	CPIA 4
Lazio	RMMM67300X	CPIA 5
Lazio	RMMM67400Q	CPIA 8
Lazio	RMMM67500G	CPIA 9
Lazio	VTMM047008	CPIA 6 - VITERBO - ROMA

Fonte: MIUR

Tabella 8 La rete dei CPIA in Liguria

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Liguria	GEMM18400Q	CPIA LEVANTE TIGULLIO
Liguria	GEMM18500G	CPIA CENTRO LEVANTE
Liguria	GEMM18600B	CPIA CENTRO PONENTE
Liguria	IMMM04500Q	CPIA IMPERIA
Liguria	SPMM06100R	CPIA LA SPEZIA
Liguria	SVMM062003	CPIA SAVONA

Fonte: MIUR

Tabella 9 La rete dei CPIA in Lombardia

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Lombardia	BGMM18500P	CPIA 1 BERGAMO
Lombardia	BGMM18600E	CPIA 2 BERGAMO
Lombardia	BSMM205007	CPIA 2 BRESCIA
Lombardia	BSMM206003	CPIA 3 BRESCIA
Lombardia	BSMM20700V	CPIA 1 BRESCIA
Lombardia	COMM15400T	CPIA 1 COMO
Lombardia	CRMM04400D	CPIA 1 CREMONA
Lombardia	LCMM03900L	CPIA 1 LECCO
Lombardia	LOMM022001	CPIA 1 LODI
Lombardia	MIMM0CC00Q	CPIA MONZA
Lombardia	MIMM0C000G	CPIA 2 MILANO
Lombardia	MIMM0CE00B	CPIA 3 MILANO
Lombardia	MIMM0CF007	CPIA 4 MILANO
Lombardia	MIMM0CG003	CPIA 5 MILANO
Lombardia	MNMM11600B	C.P.I.A.
Lombardia	PVMM113005	CPIA 1 PAVIA
Lombardia	SOMM03300P	CPIA 1 SONDRIO
Lombardia	VAMM325009	CPIA 1 VARESE
Lombardia	VAMM326005	CPIA 2 VARESE

Fonte: MIUR

Tabella 10 La rete dei CPIA in Marche

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Marche	ANMM077007	CPIA SEDE ANCONA - PESARO
Marche	MCMM05300C	CPIA SEDE MACERATA

Fonte: MIUR

Tabella 11 La rete dei CPIA in Molise

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Molise	CBMM205005	CPIA CAMPOBASSO
Molise	ISMM11100P	C.F.I.A.

Fonte: MIUR

Tabella 12 La rete dei CPIA in Piemonte

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Piemonte	ALMM09700T	CPIA 1 ALESSANDRIA
Piemonte	ALMM09800N	CPIA 2 ALESSANDRIA
Piemonte	ATMM11300G	CPIA 1 ASTI
Piemonte	BIMM02200B	CPIA BIELLA - VERCELLI
Piemonte	CNMM161008	CPIA 1 CUNEO - SALUZZO
Piemonte	CNMM162004	CPIA 2 ALBA - MONDOVI'
Piemonte	NOMM188009	CPIA 1 NOVARA
Piemonte	TOMM32300Q	CPIA 1 TORINO
Piemonte	TOMM32400G	CPIA 2 TORINO
Piemonte	TOMM32500B	CPIA 3 TORINO
Piemonte	TOMM326007	CPIA 4 TORINO
Piemonte	TOMM33200E	CPIA 5 TORINO

Fonte: MIUR

Tabella 13 La rete dei CPIA in Puglia

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Puglia	BAMM29700R	CPIA 1 BARI
Puglia	BAMM29800L	CPIA 2 BARI
Puglia	BAMM301007	CPIA 1 BAT
Puglia	BRMM07900G	CPIA 1 BRINDISI-BENEVENTO
Puglia	FGMM15400A	CPIA 1 FOGGIA
Puglia	LEMM31000R	CPIA 1 LECCE
Puglia	TAMM128006	CPIA 1 TARANTO

Fon te: MIUR

Tabella 14 La rete dei CPIA in Sardegna

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Sardegna	CAMM202003	CPIA 1 CAGLIARI
Sardegna	CAMM20300V	CPIA 2 SERRAMANNA-ORISTANO
Sardegna	NUMM07000C	CPIA NUORO - SASSARI

Fonte: MIUR

Tabella 15 La rete dei CPIA in Sicilia

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Sicilia	AGMM083009	CPIA DI AGRIGENTO
Sicilia	CLMM042008	CPIA CALTANISSETTA - ENNA
Sicilia	CTMM150008	CPIA CATANIA 1
Sicilia	CTMM151004	CPIA CATANIA 2
Sicilia	MEMM574003	CPIA - MESSINA
Sicilia	PAMM15600Q	CPIA PALERMO 2
Sicilia	PAMM15700G	CPIA PALERMO 1
Sicilia	RGMM07700P	RAGUSA
Sicilia	SRMM07100L	C.P.I.A. - SIRACUSA
Sicilia	TPMM10200V	C. P. I. A. - TRAPANI

Fonte: MIUR

Tabella 16 La rete dei CPIA in Toscana

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Toscana	ARMM06700C	CPIA 1 AREZZO
Toscana	FIMM58900D	CPIA 1 FIRENZE
Toscana	GRMM09000T	CPIA 1 GROSSETO
Toscana	LIMM10100G	CPIA 1 LIVORNO
Toscana	LUMM08300N	CPIA 1 LUCCA
Toscana	MSMM048009	CPIA 1 MASSA CARRARA
Toscana	PIMM61000C	CPIA 1 PISA
Toscana	POMM03900A	CPIA 1 PRATO
Toscana	PTMM04700R	CPIA 1 PISTOIA
Toscana	SIMM050007	CPIA 1 SIENA

Fonte: MIUR

Tabella 17 La rete dei CPIA in Umbria

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Umbria	PGMM23500L	CPIA 1 PERUGIA
Umbria	TRRI030005	C.P.I.A. 1 TERNI c/o TERNI (IPSIA)

Fonte: MIUR

Tabella 18 La rete dei CPIA in Veneto

Regione	Codice Meccanografico CPIA	Denominazione CPIA
Veneto	BLMM08400L	CPIA DI BELLUNO
Veneto	PDMM25500L	CPIA DI PADOVA
Veneto	ROMM052008	CPIA DI ROVIGO
Veneto	TVMM140004	CPIA "ALBERTO MANZI" DI TREVISO
Veneto	VEMM161005	CPIA DI VENEZIA
Veneto	VIMM141007	CPIA DI VICENZA
Veneto	VRMM136004	CPIA DI VERONA

Fonte: MIUR

La costruzione del Sistema di Istruzione degli Adulti in Campania: dai procedimenti amministrativi alla ricerca empirica

In Campania, riprendendo il concetto di “traslazione” dell’*Actor Network Theory* (Callon & Law, 1986) potremmo interpretare in una prospettiva dinamica il processo di istituzione dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti, da parte del governo regionale, come un processo di “traduzione” dei mutamenti normativi a partire dall’Accordo Stato-Regioni fino al D.P.R. n. 263/12. Definiremo lo stesso CPIA come *boundary object*, (Star & Griesemer, 1989), un oggetto di confine (tra istruzione, formazione ed educazione) con caratteristiche di iniziale indecifrabilità e di non discutibilità, all’interno della rete di attori coinvolti (dirigenti, insegnanti ed operatori del privato sociale), nel percorso che via via lo modellerà.

Ma quanto sono state orientate ad apprendere, dalle esperienze e dai risultati, le istituzioni coinvolte nella implementazione delle nuove politiche di apprendimento permanente? Qual è stata l’interazione “cosciente” tra i diversi attori dei sottosistemi locali che compongono la sfera pubblica ai quali sono state demandate le decisioni relative all’avvio dei CPIA? Per formulare le prime ipotesi, la ricerca sociale può diventare “strumento empirico” di comprensione degli interventi di *policy* (De Luca Picione, 2014), propedeutica al processo valutativo che deve necessariamente includere gli attori coinvolti nell’azione (Palumbo e Torrigiani, 2009). In questa chiave si colloca lo studio di caso che viene presentato, relativo alla sperimentazione in Campania del progetto “Dieci passi verso i CPIA” ed al percorso che ha condotto all’istituzione dei CPIA. (fig. 1).

Il primo passo operativo della Direzione generale dell’Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, è stato quello di individuare gli istituti che hanno formato la Rete territoriale di servizio per la realizzazione del progetto⁷: il CTP con sede presso

⁷ Con nota congiunta a firma del Direttore Generale dell’Ufficio Scola-



Figura 1 – Dieci passi verso i CPIA – le Azioni

l'I.C. “Falcone/Catullo” a Pomigliano d’Arco, il CTP con sede presso l’I.C. “80° Berlinguer” a Napoli (con la relativa sede carceraria), il CTP con sede presso l’I.C. “83° Porchiano/Bordiga” a Napoli, il CTP con sede presso l’IC “10° Alpi-Levi” a Napoli (con la relativa sede carceraria) ⁸, il Corso serale con sede presso l’ITCG “Archimede” a Napoli, il Corso serale con sede presso l’ISIS “Europa” a Pomigliano d’Arco.

La scelta è stata effettuata sulla base di alcuni criteri specifici, a partire dalla presenza di una rete operativa, costituita da almeno cinque anni, comprendente un ampio numero di CTP, Corsi serali e scuole carcerarie della stessa provincia, accompa-

stico Regionale per la Campania Diego Bouché e dell’Assessore all’Istruzione della Regione Campania Caterina Miraglia del 6/11/2013.

⁸ Le azioni del progetto hanno inizialmente coinvolto la Dirigente dell’Ufficio Ordinamenti scolastici Domenica Addeo, la Referente regionale EDA Maria Luisa Calise ed in corso d’opera il nuovo Direttore Generale Luisa Franzese, i dirigenti scolastici ed i docenti degli istituti coinvolti nella rete che ringraziamo per il confronto e la collaborazione.

gnata da un'utenza non inferiore a 400 adulti "scrutinati"⁹. Ulteriori requisiti richiesti, il possesso di esperienze pregresse nella gestione amministrativa di un rete tra diversi attori istituzionali, la capacità di innovazione dei percorsi di istruzione degli adulti attraverso la partecipazione ad azioni europee di lifelong learning, un buon livello di interazione con enti ed associazioni presenti nel territorio di riferimento finalizzato alla partecipazione a progetti integrati ed alla stipula di accordi di programma, protocolli d'intesa e convenzioni. Infine il possesso del *know how* necessario per l'organizzazione di un "progetto assistito", dalle risorse per la gestione delle varie azioni alle iniziative di formazione/informazione fino al monitoraggio¹⁰.

I dirigenti scolastici degli istituti coinvolti, hanno sottoscritto l'Accordo di rete¹¹ per la realizzazione del progetto assistito individuando come capofila del CPIA Napoli l'I.C. "80°

⁹ Limitatamente alla fase di realizzazione dei progetti assistiti, ai fini del computo dell'utenza per "scutinati" si intendono gli adulti frequentanti i CTP costituenti la rete che nell'a.s. 2011/2012 hanno conseguito una certificazione attestante il conseguimento del livello di istruzione corrispondente a quello previsto dall'ordinamento vigente a conclusione della scuola primaria, titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, certificazione attestante l'acquisizione delle competenze connesse all'obbligo di istruzione, titolo che attesta il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue, approvato dal Consiglio d'Europa rilasciato ad esito di corsi di integrazione linguistica e sociale strutturati secondo le indicazioni contenute nelle Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana.

¹⁰ Sulla base degli esiti del processo di valutazione e monitoraggio, sono previste dal MIUR eventuali integrazioni e aggiornamenti alle *Linee guida* per una fase ulteriore della sperimentazione dedicata alle reti di istituti non ancora strutturate come CPIA.

¹¹ Accordo di rete del 22/11/2013, integrato dalle modifiche sottoscritte il 04/02/14, sottoscritto dai dirigenti scolastici Giuditta De Rosa (I.C. "80° Berlinguer"), Raffaele Del Prete (I.C. "Falcone/Catullo"), Rosalba Rotondo (I.C. "10°Alpi-Levi"), Angela Luiso (I.C. "83° Porchiano/Bordiga"), Rosanna Genni (ISIS "Europa") e Patrizia Scognamiglio (ITCG "Archimede").

Berlinguer” e costituendo come organi di gestione e funzionamento la Conferenza dei dirigenti, il Consiglio di rete ed il Collegio di rete. La Conferenza dei dirigenti, organo fondamentale per la *governance* di una sperimentazione così complessa, è presieduta dal dirigente dell’istituto capofila. Il funzionamento del Consiglio di rete, composto dal dirigente dell’istituto capofila, dai responsabili delle varie sedi didattiche (comprese quelle carcerarie), da un corsista e da un membro del personale tecnico-amministrativo dell’istituto capofila, viene definito dal Regolamento del Consiglio di Rete. Tra i principali compiti: “definire, accompagnare e monitorare le azioni di cui si compone il progetto assistito; avviare e definire partenariati/accordi con ulteriori istituzioni scolastiche e/o altri soggetti pubblici e privati; decidere in ordine alle modalità di utilizzo delle risorse professionali, finanziarie e strumentali della Rete, ove presenti e disponibili; informare il Nucleo Tecnico Amministrativo istituito presso l’USR Campania circa lo svolgimento delle attività”. Il funzionamento del Consiglio di rete, composto dal dirigente dell’istituto capofila, dai responsabili delle varie sedi didattiche (comprese quelle carcerarie), da un corsista e da un membro del personale tecnico-amministrativo dell’istituto capofila, viene definito dal Regolamento del Consiglio di Rete. Tra i principali compiti: “definire, accompagnare e monitorare le azioni di cui si compone il progetto assistito; avviare e definire partenariati/accordi con ulteriori istituzioni scolastiche e/o altri soggetti pubblici e privati; decidere in ordine alle modalità di utilizzo delle risorse professionali, finanziarie e strumentali della Rete, ove presenti e disponibili; informare il Nucleo Tecnico Amministrativo istituito presso l’USR Campania circa lo svolgimento delle attività”.

Il nuovo Centro, proponendosi come punto di riferimento istituzionale stabile ad un pubblico di adulti particolarmente eterogeneo per età e provenienza (numerosi immigrati hanno partecipato, negli ultimi anni, alle attività di apprendimento permanente), spesso a rischio di esclusione sociale, ha program-

mato due Azioni parallele. La prima è stata rivolta alle metodologie didattiche (tenendo conto anche delle specificità dell'istruzione carceraria), la seconda è stata finalizzata alla definizione di intese per la costruzione di una “rete territoriale di servizio”. Gradualmente, nel corso dell'a.s. 2013/2014, sono stati sperimentati gli strumenti di flessibilità per l'accoglienza e l'orientamento, il riconoscimento dei crediti e la personalizzazione dei percorsi di studio, attivando i nuovi assetti relativi a percorsi di primo livello, percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, e percorsi di secondo livello ¹² (Tabella 19).

Tabella 19 – I percorsi didattici attivati nell'a.s. 2013/2014

Tipologia di percorso	Sedi di erogazione del servizio
Percorsi di Primo Livello Primo Periodo Didattico	CTP 80° Berlinguer con sede carceraria, Napoli; CTP 83° Porchiano-Bordiga, Napoli; CTP Falcone-Catullo, Pomigliano d'Arco (NA); CTP 10° Alpi-Levi con sede carceraria, Napoli

¹² Nell'a.s. 2013/2014 la rete territoriale “CPIA Napoli” ha potuto contare complessivamente su 91 risorse umane così ripartite: I.C. “80° Berlinguer” 14 unità (1 Dirigente scolastico, 1 Direttore dei servizi generali e amministrativi, 5 docenti sul CTP e 2 alfabetizzatori sulla sede carceraria, 5 assistenti amministrativi, 1 collaboratore scolastico), I.C. “Falcone Catullo” 9 unità (1 Dirigente scolastico, 1 Direttore dei servizi generali e amministrativi, 5 docenti sul CTP ed 1 alfabetizzatore, 5 assistenti amministrativi, 1 collaboratore scolastico), I.C. “10° Api-Levi” 18 unità (1 Dirigente scolastico, 1 Direttore dei servizi generali e amministrativi, 5 docenti sul CTP e 10 sulla sede carceraria, 1 assistente amministrativo, 1 collaboratore scolastico), I.C.”83° Porchiano-Bordiga” 15 unità (1 Dirigente scolastico, 1 Direttore dei servizi generali e amministrativi, 5 docenti sul CTP ed 1 alfabetizzatore, 5 assistenti amministrativi, 1 collaboratore scolastico), (1 Dirigente scolastico, 1 Direttore dei servizi generali e amministrativi, 10 docenti ed 1 alfabetizzatore, 5 assistenti amministrativi, 2 collaboratori scolastici), ISIS “Europa” 14 unità (1 Dirigente scolastico, 1 Direttore dei servizi generali e amministrativi, 10 docenti, 1 assistente amministrativo, 2 collaboratori scolastici), ITCG “Archimede” 15 unità (1 Dirigente scolastico, 1 Direttore dei servizi generali e amministrativi, 11 docenti, 1 assistente amministrativo, 1 collaboratore scolastico).

Percorsi di Primo Livello Secondo Periodo Didattico	CTP 83° Porchiano-Bordiga, Napoli
Percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana	CTP 80° Berlinguer con sede carceraria, Napoli; CTP 83° Porchiano-Bordiga, Napoli; CTP Falcone-Catullo, Pomigliano d'Arco (NA); CTP 10° Alpi-Levi con sede carceraria, Napoli
Percorsi di Secondo Livello Primo Periodo Didattico	ISIS Europa, Pomigliano d'Arco (NA); ITCG Archimede, Napoli

Nel corso dell'implementazione del progetto assistito, gli operatori hanno rilevato alcuni punti di forza ed inevitabili criticità, dovute al ritmo serrato per fronteggiare le novità¹³. Tra gli elementi positivi, la presenza di un Collegio docenti formato esclusivamente da insegnanti attivi da anni nel campo dell'istruzione degli adulti, con una forte motivazione e comuni obiettivi, modalità di lavoro e linguaggi specifici. Questo dato ha consentito la condivisione, tra colleghi provenienti da scuole e territori diversi, di esperienze pregresse e buone pratiche da utilizzare in prospettiva, e la costruzione condivisa di procedure e di strumenti didattici specifici (dal percorso metodologico finalizzato al Patto Formativo Individuale alle Unità didattiche, anche in modalità *e-learning*).

Le problematiche riscontrate, a partire dal vizio di origine del ritardo nell'avvio del progetto assistito rispetto all'inizio dell'anno scolastico, ed alla mancanza di specifiche risorse finanziarie da assegnare al progetto, che non hanno consentito di attivare nuove collaborazioni per ripartire in maniera equilibrata il maggior carico di lavoro, che in ultima analisi è ricaduto sui responsabili di sede, ed i docenti che hanno dimostrato una maggiore disponibilità senza alcuna forma di incentivazione

¹³ A seguito del Convegno nazionale "L'istruzione degli adulti: dai progetti assistiti ai CPIA nelle reti territoriali per l'apprendimento permanente", promosso a Roma il 9 maggio 2014 dalla RIDAP, dirigenti scolastici e docenti di CTP e scuole superiori con corsi serali provenienti da tutta Italia hanno presentato i primi esiti relativi alla sperimentazione, tra i quali quelli sintetizzati nella prima parte di questo paragrafo.

anche per l'assenza di Funzioni strumentali presso due dei CTP ed entrambi i Serali. Con evidenza, si è registrata la carenza di docenti alfabetizzatori in relazione all'elevato numero di adulti stranieri ed agli stessi corsisti italiani con chiari segni di "analfabetismo di ritorno", mentre è risultata difficile, in alcuni momenti, la partecipazione al Collegio di Rete dei docenti dei Corsi serali impegnati anche nel turno diurno.

Aldilà degli evidenti risultati raggiunti dalla sperimentazione, la natura transitoria della Rete CPIA Napoli non ha favorito la stesura di nuove intese con gli attori sul territorio, per cui si è fatto ampio ricorso ad accordi e protocolli preesistenti. Soprattutto, alla luce dei grandi sforzi sostenuti dalla comunità scolastica, è paradossale la ritardata istituzione dei CPIA inizialmente previsti dal Piano Regionale di dimensionamento scolastico¹⁴, ed ingeneroso il confronto con le altre regioni italiane che lascia riflettere sul momento di stallo che hanno vissuto in quegli anni le politiche di lifelong learning in Campania. Soltanto nel 2015, infatti, finalmente anche la Campania ha istituito alcuni CPIA: presso l'IS Caselli-Bassi di Napoli; presso l'IS Elena di Savoia-Diaz di Napoli; presso l'IS Torrente di Casoria; presso l'IS Masullo – Teti di Nola; presso l'IS Caterina – Amendola di Salerno; presso l'IS Buonarroto a Caserta; presso l'USR di Avellino¹⁵. Non era stato invece istituito il nucleo di supporto tecnico-amministrativo previsto dalle *Linee guida nazionali*, costituito da rappresentanti della Direzione Scolastica, della Regione e dell'Università¹⁶.

¹⁴ D.G.R. n. 32 del 08/02/2013 e ss.mm.ii.

¹⁵ Con D.G.R. n. 44 del 09/02/2015 sull'Organizzazione della rete Scolastica ed il Piano dell'Offerta formativa.

¹⁶ "La Rete, a sua volta, si pone come obiettivo irrinunciabile la stipula di accordi/ convenzioni, ai sensi dell'art. 7, comma 8, dpr 275/99, con EE.LL, per l'eventuale messa a disposizione di locali e risorse e altri soggetti pubblici e privati, (centri per l'impiego, camere di commercio, servizi socio assistenziali, ecc...) con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle regioni, nonché con Università che hanno esperienza in materia".

Per ovviare a questo scollamento tra gli attori, il primo atto di programmazione della successiva Giunta Regionale è stato quello di riorganizzare la rete scolastica ed il piano dell'offerta formativa raccordando i CPIA con i percorsi di istruzione di II livello¹⁷.

ricependo il precedente accordo Stato-Regioni¹⁸, è stato quello di istituire il Tavolo regionale in materia di apprendimento permanente per l'organizzazione delle reti territoriali dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti con l'obiettivo di realizzare, in un'ottica di sistema integrato, un modello organizzativo per il funzionamento e lo sviluppo delle reti territoriali, con modalità di raccordo tra i percorsi educativi formali, non formali ed informali, attraverso un sistema permanente di orientamento, la condivisione di standard relativi all'individuazione, validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite e una dorsale informativa dedicata¹⁹.

Partecipano ai lavori del Tavolo l'Assessore all'Istruzione della Giunta Regionale, il Capo Dipartimento dell'Istruzione, il Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania, i Dirigenti scolastici dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti della Campania, un rappresentante della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e per l'autonomia scolastica del MIUR, un rappresentante dell'ANCI Campania, un rappresentante delle organizzazioni imprenditoriali della Campania, un rappresentante delle organizzazioni sindacali della Campania, un rappresentante delle Università della Campania ed un rappresentante del terzo settore.

¹⁷ D.G.R. n. 328 del 21/7/2015 contenente la distribuzione delle istituzioni scolastiche presso le quali funzionano i percorsi di secondo livello con riferimento ai CPIA istituiti con la DGR n. 44/2015

¹⁸ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali n. 76/CU del 10 luglio 2014 recante "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali".

¹⁹ Con D.G.R. n. 88 del 8 marzo 2016.

Tra i primi esiti concreti l'istituzione di un ulteriore Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti a Benevento, rispondendo alle istanze del territorio di valorizzare le specificità delle aree sannite²⁰. Attualmente, la rete territoriale si avvale dunque di 8 CPIA così articolati: CPIA Avellino, CPIA Benevento, CPIA Caserta, CPIA Napoli Città 1, CPIA Napoli Città 2, CPIA Napoli Provincia 1, CPIA Napoli Provincia 2 e CPIA Salerno (Tabelle 20-35).

Prevedendo che i lavori del Tavolo Regionale possano articolarsi anche attraverso Commissioni tematiche alle quali possano essere invitati a partecipare altre istituzioni del territorio ed esperti del settore, la struttura sta "accompagnando" la definizione del Sistema regionale di Istruzione degli Adulti stimolando la costruzione una base dati informativa indispensabile per formulare una lettura completa della "domanda" di apprendimento permanente in Campania rispondendo alla esigenza di conoscenza di insegnanti e ricercatori ed i cui esiti potranno ulteriormente avvicinare i cittadini alla sfera pubblica.

Tabella 20 - Le sedi scolastiche associate che compongono il CPIA Avellino

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione istituto
Avellino	USP di Avellino	AV	Regina Margherita-Da Vinci
Avellino	USP di Avellino	AV	Regina Margherita-Da Vinci (CC Bellizzi Irpino)
Avellino	USP di Avellino	AV	Calvario-Covotta
Avellino	USP di Avellino	AV	Calvario-Covotta (CC Ariano Irpino)
Avellino	USP di Avellino	AV	B. Croce
Avellino	USP di Avellino	AV	B. Croce (CC Lauro)
Avellino	USP di Avellino	AV	V. Criscuoli
Avellino	USP di Avellino	AV	V. Criscuoli (CR S. Angelo dei L/di)

²⁰ Con D.G.R. n. 817 del 28/12/2016 sull'Organizzazione della rete Scolastica ed il Piano dell'Offerta formativa.

Tabella 21 - I percorsi scolastici di II livello di cui si avvale il CPIA Avellino

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Avellino	USP di Avellino	AV	ITI Dorso
Avellino	USP di Avellino	AV	IS Einaudi - Giordano
Avellino	USP di Avellino	AV	IS Fortunato - Scoca
Avellino	USP di Avellino	AV	IS Rinaldo D'Aquino
Avellino	USP di Avellino	AV	IS Balanese (CC Lauro)
Avellino	USP di Avellino	AV	IS De Sanctis - D'Agostino (CC Avellino)
Avellino	USP di Avellino	AV	IS L. Vanvitelli (CC Lioni)
Avellino	USP di Avellino	AV	IS F. De Sanctis (CC Sant'Angelo dei Lombardi)
Avellino	USP di Avellino	AV	IS Ruggero II Bruno - Dorso (CC Ariano Irpino)
Avellino	USP di Avellino	AV	IS Ronca
Avellino	USP di Avellino	AV	IS P. De Luca (CC Avellino)

Tabella 22 - Le sedi scolastiche associate che compongono il CPIA Benevento

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Benevento	USP di Benevento	BN	Bosco-Lucarelli
Benevento	USP di Benevento	BN	Bosco-Lucarelli (CC Benevento)
Benevento	USP di Benevento	BN	Padre Pio (IPM Airola)
Benevento	USP di Benevento	BN	L. Vanvitelli (IPM Airola)
Benevento	USP di Benevento	BN	I.C. di Colle Sannita
Benevento	USP di Benevento	BN	J.F. Kennedy
Benevento	USP di Benevento	BN	I.C. Di Pontelandolfo
Benevento	USP di Benevento	BN	Eduardo De Filippo
Benevento	USP di Benevento	BN	S. Pio da Pietrelcina
Benevento	USP di Benevento	BN	S. Giovanni Bosco

Tabella 23 - I percorsi scolastici di II livello di cui si avvale il CPIA Benevento

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Benevento	USP di Benevento	BN	IS Galilei - Vetrone
Benevento	USP di Benevento	BN	IS Alberti
Benevento	USP di Benevento	BN	IS Lombardi
Benevento	USP di Benevento	BN	IPSAR Le Streghe (CC Benevento)

Tabella 24 - Le sedi scolastiche associate che compongono il CPIA Caserta

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	A. Gallo
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	A. Gallo (OPG Aversa)
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	L. Settembrini (CC Arienzo)
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	2-S. Giovanni Bosco
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	G. Carli
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	I.C. di Macerata Campania
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	I.C. di Macerata Campania (CC S. Maria Capuavetere)
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	G. Falcone
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	C. Lucilio
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	C. Lucilio (CC Carinola)

Tabella 25 - I percorsi scolastici di II livello di cui si avvale il CPIA Caserta

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	ITS Andreozzi
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IS Majorana
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	ITS Buonarroti
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IT Carli
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	ITE Da Vinci

Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IS De Franchis
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IPIA Manfredi - Bosco
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	ITE Federico II
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IS Ferraris (CC Caserta)
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	Istituto d'Arte Marcanise (CC)
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IS Marconi
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IS Mattei
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IS Stefanelli
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IPSART (CC Teano)
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IS Volta
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	IS Agostino Nifo

Tabella 26 - Le sedi scolastiche associate che compongono il CPIA Napoli Città 1

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	Tito Livio
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	A. Belvedere
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	60-Pavese
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	D'Aosta-Scura
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	10-Alpi-Levi
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	10-Alpi-Levi (CP Secondigliano)
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	80-Berlinguer
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	80-Berlinguer (CP Secondigliano)
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	61-Sauro-Errico-Pascoli
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	64-Rodari-Moscato
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	91-Minniti
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	73-Michelangelo-Ilioneo
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	73-Michelangelo-Ilioneo (IPM Nisida)
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	Don Giustino Russolillo

Tabella 27 - I percorsi scolastici di II livello di cui si avvale il CPIA Napoli Città 1

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	IS De Sanctis
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	IS Attilio Romanò
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	ITI Ferraris
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	IS Fortunato
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	IS Melissa Bassi
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	ITI Righi
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	IPSEOA Rossini
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	ITG Della Porta - Porzio
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	ITE Caruso

Tabella 28 - Le sedi scolastiche associate che compongono il CPIA Napoli Città 2

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	83-Porchiano-Bordiga
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	76-Mastriani (CC Poggioreale)
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	Volino-Croce-Arcoledo
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	Volino-Croce-Arcoledo (OPG Napoli)
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	Casanova-Costantinopoli
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	Bovio-Colletta
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	29-Miraglia-Sogliano (IPM Nisida)
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	29-Miraglia-Sogliano (CC Poggioreale)
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	F. Sollmena

Tabella 29 - I percorsi scolastici di II livello di cui si avvale il CPIA Napoli Città 2

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	IS Archimede

Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	IS Casanova
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	ITI Da Vinci
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	IS Diaz - E. di Savoia
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	Polo Tecnico Fermi Gadda

Tabella 30 - Le sedi scolastiche associate che compongono il CPIA Napoli Provincia 1

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	Scotti
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	G. A. Rocco
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	G. M. Cante
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	G. Diano
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	G. Diano (CC Pozzuoli)
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	1-Ariosto
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	3-Carducci-King
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	B. Croce
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	Matteotti-Cirillo

Tabella 31 - I percorsi scolastici di II livello di cui si avvale il CPIA Napoli Provincia 1

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	ITS Dalla Chiesa
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	IS Saviano - Marigliano
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	IS Filangieri
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	IPIA Marconi
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	ITCG Pareto
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	IS Torrente

Tabella 32 - Le sedi scolastiche associate che compongono il CPIA
Napoli Provincia 2

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione istituto
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	Bruno-Fiore
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	I.C. di S. Gennarello
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	Falcone-Catullo
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	3-F. d'Assisi
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	Bonito-Cosenza
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	G. Ungaretti
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	5-Santagata
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	4-Stanziale
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	T. Tasso
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	1-Leopardi
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	Angioletti

Tabella 33 - I percorsi scolastici di II livello di cui si avvale il CPIA
Napoli Provincia 2

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione istituto
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	ITI Barsanti
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	IS Einaudi - Giordano
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	IS Europa
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	IS Ferrari
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	IS Leone - Nobile
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	IS Marconi
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	ITCG Masullo - Theti
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	ITI Medi
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	IS Pacioli
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	IS Pantaleo
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	IS Scotellaro
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	IS Cesaro - Vesevus

Tabella 34 - Le sedi scolastiche associate che compongono il CPIA Salerno

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Monterisi
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Monterisi (CC Salerno)
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Matteo Ripa
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Matteo Ripa (ICAT Eboli)
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	S. Tommaso
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Genovesi-Alpi
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Torre-De Mattia
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Torre-De Mattia (CC Vallo della Lucania)

Tabella 35 - I percorsi scolastici di II livello di cui si avvale il CPIA Salerno

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	IS S. Caterina da Siena
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	IS Besta - Gloriosi
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	IS Cenni - Marconi
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	IPSEOA Virtuoso (CC)
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	IS Ancel Keys
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	IS Galilei - Di Palo
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	IPSEOA D. Rea (CC)
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	ITE G. Vico
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	IC di Laurino
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	IS Parmenide - Vakitutti

Conclusioni: un processo fragile

Quanto sono orientate ad apprendere, dalle esperienze e dai risultati, le istituzioni coinvolte nella implementazione del-

le nuove politiche di *learnfare* oggetto del nostro studio? Qual è stata l'interazione “cosciente” tra i diversi attori dei sottosistemi locali che compongono la sfera pubblica ai quali sono state demandate dal legislatore le decisioni relative ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti? (fig. 2)



Figura 2 - Dimensioni e processi nelle politiche di *learnfare*

I primi esiti del nostro studio evidenziano che in Italia l'apprendimento permanente rappresenta una “camera di compensazione” delle distonie dei sistemi istituzionali di *welfare*, osservabili proprio attraverso meccanismi e processi che hanno orientato l'agire sociale dei decisori politici e delle burocrazie nel percorso che non ha ancora raggiunto l'obiettivo dell'implementazione dei CPIA. Dalla lettura dei dati istituzionali (Rapporto INDIRE 2012) appare tutto in salita, per l'Italia, l'obiettivo europeo di un passaggio dal *welfare* al *learnfare* (Colasanto, Lodigiani, 2008). Neanche un'offerta molto ampia di opportunità formative si rivela in grado di superare completamente i limiti di un sistema che, di fatto, tiene distinta “l'istruzione” degli adulti di competenza statale, dalla “formazione” affidata alle regioni.

In linea con le ipotesi iniziali della ricerca, si registra inoltre un forte rischio di dispersione delle risorse comunitarie disponibili a causa della sovrapposizione degli interventi finanziati a livello nazionale (fondi PON) con quelli a livello locale (fondi FSE), questione direttamente connessa alla dicotomia che carat-

terizza l'accordo Stato-Regioni. Così come in numerose aree del Paese, la limitata efficacia delle “reti di servizio” costruite tra i diversi attori territoriali ha precluso, nei primi anni di sperimentazione dei progetti assistiti, l'assunzione di soluzioni operative, vanificando a livello locale lo sforzo di programmazione compiuto dal MIUR a livello centrale. Si spiegano così i ritardi nella maggior parte delle regioni italiane tra le quali sorprendono Lazio e Sicilia che pure hanno partecipato alla fase di sperimentazione, e lo stesso Piemonte nel quale è stato inizialmente nominato un “Commissario straordinario CPIA” (Figura 3).

Non è soltanto una questione di numeri, come dimostrano le positive esperienze del Veneto, nel quale i due primi CPIA istituiti sono stati incardinati in stretto raccordo con i servizi regionali per il lavoro, e la scelta differente della Lombardia di partire fin dall'inizio con una rete di ben diciannove strutture, o ancora la sensibilità della Puglia nei confronti di una questione delicata come quella dell'istruzione nelle carceri, a partire dall'organizzazione di un importante convegno nazionale ed il supporto dato da Toscana, Emilia e Campania alla strutturazione della RIDAP, la Rete Italiana dell'Apprendimento Permanente che raccoglie la stragrande maggioranza dei dirigenti scolastici dei Centri.



Figura 3 - Il sistema della governance per l'istituzione dei CPIA

Anche dalle interviste ai “testimoni privilegiati” si avverte la consapevolezza che l'orientamento delle politiche pubbliche possa essere profondamente rimodulato, posizionando al cen-

tro delle strategie un'azione complessiva di *lifelong learning* più vicina ai cittadini, articolata secondo un modello organizzativo capace di cogliere la specificità della “domanda” di ogni territorio e fornire una “offerta” mirata all'acquisizione di ulteriori capacità di *agency* (Law, 2012).

Nonostante la presenza di numerosi segnali positivi, bisogna ammettere che il processo di implementazione dei CPIA presenta ancora debolezze in merito alla effettiva capacità di migliorare i livelli di cittadinanza attiva dei partecipanti ai percorsi, di favorire un certo grado di emancipazione individuale e migliorare il rapporto dei cittadini con la sfera pubblica. Il disegno complessivo della maggior parte delle politiche a livello regionale sembra invece involversi verso un modello bipolare di relazione tra ente pubblico ed attori sul territorio nel momento in cui il quadro nazionale, che si delinea in materia di riforma del lavoro, va nella direzione opposta ²¹.

Si potrebbe, invece, sperimentare un modello multipolare di relazione tra enti pubblici ed altri soggetti (imprese, università, terzo settore...) che, da semplici interlocutori, potrebbero operare liberamente all'interno di accordi con le amministrazioni finalizzati all'interesse generale. Fulcro dell'azione pubbli-

²¹ Indicando esplicitamente nella già citata Legge n. 92/2012, ed in particolare nell'articolo 4 al comma 51: “In linea con le indicazioni dell'Unione europea, per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale [...]”. Mentre al comma 55: “Con la medesima intesa di cui al comma 51 del presente articolo, in coerenza con il principio di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze di programmazione delle regioni, sono definiti, sentite le parti sociali, indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali che comprendono l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del *welfare*, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati [...]”.

ca diventerebbe il cittadino all'interno delle formazioni sociali cui appartiene, invertendo il flusso delle decisioni che tradizionalmente parte dagli enti pubblici.

In questa chiave, l'implementazione dei nuovi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti è un'occasione da non sprecare per tutte le istituzioni coinvolte, alle quali si attribuisce l'obiettivo di promuovere l'apprendimento e la conoscenza in quanto premessa per una società realmente democratica nella quale l'agire razionale dei governi locali può determinare il successo in un mondo globalizzato (Longwort, 2003).

La questione dei CPIA non è irrilevante, non si tratta di un differente modo di definire i vecchi Corsi serali. Al contrario, la costruzione di un sistema di *learnfare* in Italia passa proprio per l'istituzione di queste nuove strutture nelle quali dovrebbe avvenire l'integrazione dei servizi sul territorio, finora parcellizzati tra soggetti diversi, per raggiungere risultati efficaci anche nelle politiche per il lavoro²². In questa chiave si colloca la riconvocazione dopo tre anni del Tavolo nazionale inter istituzionale sull'apprendimento permanente presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri per *riavviare la discussione sulla riorganizzazione delle reti territoriali per l'istruzione degli adulti incentrate sui CPIA nello scenario complesso che contempla la definizione*

²² Non a caso Ministero del Welfare e MIUR hanno costituito un tavolo nazionale con rappresentanti del coordinamento tecnico delle Regioni, del Terzo settore e delle parti sociali per rilanciare il tema formulando proposte concrete per la costruzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente a partire dall'organizzazione delle reti territoriali tra soggetti pubblici e privati e definizione di "standard minimi relativi all'integrazione dei servizi di istruzione, formazione e lavoro". Viene ribadito il ruolo centrale dei CPIA quale punto di riferimento stabile del territorio, strutturato e diffuso per il coordinamento e la realizzazione di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, per la messa a punto di propri percorsi di apprendimento, per il riconoscimento dei crediti formativi e per la certificazione delle competenze. Si propone, inoltre, di finanziare gli interventi attingendo anche ai fondi "Garanzia Giovani" ed "Agenda Digitale", e di razionalizzare quelli resi disponibili dai PON.ed i POR.

*dei percorsi educativi dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado*²³. Tema centrale la costituzione di gruppi di lavoro tematici per la definizione degli standard minimi delle reti territoriali, il monitoraggio delle attività in campo su base regionale, l'applicazione delle Linee guida ed i modelli di riferimento per la certificazione delle competenze.

Un'opportunità per verificare il percorso adottato dai decisori attraverso un attento processo di valutazione, che utilizzi i procedimenti amministrativi sia come "quadro categoriale complessivo" che come specifico "medium di comunicazione". In tal modo, in un processo continuo di revisione dell'azione amministrativa mirato al miglioramento delle performance, gli attori coinvolti nei vari livelli di implementazione, potranno recuperare metodi e strumenti per un'auto-osservazione critica e consapevole.

Referenze bibliografiche

- Agodi M.C., De Luca Picione G.L., "L'esperienza del Reddito di Cittadinanza in Campania: cosa può insegnarci per il futuro?", *Autonomie locali e servizi sociali*, Il Mulino, Bologna, XXXVI/2, 2013, pp. 199-221;
- Agodi M.C. (2012), *Cincetti e strumenti per l'analisi critica dell'arretramento del Modello Sociale Europeo*, in *Quaderni di Sociologia*, LVI, 59
- Alberici, A., & Di Rienzo, P. (2014). Learning to learn for individual and society. *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*, 87-104.
- Appleby, Y., & Bathmaker, A. M. (2006). The new skills agenda: increased lifelong learning or new sites of inequality?. *British Educational Research Journal*, 32(5), pp. 703-717.

²³ Istituito sulla base dell'Intesa sancita in Conferenza Unificata - seduta del 20/12/2012, rep. Atti n. 154/CU - punto c)

- Balbo, L. (2008). *Il lavoro e la cura: imparare a cambiare*. Einaudi.
- Barbieri, P., & Scherer, S. (2009). Labour market flexibilisation and its consequences in Italy. *European Sociological Review*, 3, 677-692.
- Becker, G. S. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (II ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bengtson, V. L., Elder, G. H., & Putney, N. M. (2012). The life course perspective on ageing: linked lives, timing, and history. *Adult lives: A life course perspective*, 9-17.
- Bezzi C., (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli
- Bichi, R. (2000). La società raccontata. *Metodi biografici e vite complesse*. Milano: Franco Angeli.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2005). The new spirit of capitalism. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 18(3-4), 161-188.
- Bonvin, J. M., & Orton, M. (2009). Activation policies and organizational innovation: The added value of the Capability Approach. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29(11), 565-574.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (Eds.). (2012). *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning*. Routledge.
- Brandolini, A., & Saraceno, C. (Eds.). (2007). *Disuguaglianze economiche e vulnerabilità in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Brzinsky-Fay, C. (2014). The measurement of school-to-work transitions as processes. *European Societies*, 16(2), 213-232.
- Callon, M., Rip, A., & Law, J. (Eds.). (1986). *Mapping the dynamics of science and technology: Sociology of science in the real world*. Springer.
- Capecchi V. (1973), *Le 150 ore. Suonata per I padroni*, in "Inchiesta", II, pp. 7-8.
- Castells, M., Cardoso, G. (2006). *The network society: from knowledge to policy*. Center for Transatlantic Relations, Paul H. Nitze School of Advanced International Studies, Johns Hopkins University, Baltimore.
- Chiappero-Martinetti, E., & Sabadash, A. (2014). Integrating human capital and human capabilities in understanding the value of education. In S. Ibrahim & M. Tiwari (Eds.), *The Capability Approach*.

- From theory to practice* (pp. 206-230). London: Palgrave Macmillan.
- Colasanto, M., Lodigiani, R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Vita e pensiero, Milano.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica*, (2), 411-424.
- Dean, H., Bonvin, J. M., Vielle, P., & Farvaque, N. (2004). *Reconceptualising the European Employment Strategy from a capabilities and a rights perspective*. Paper presented at the final conference of the European Union COST A15 research network, Reforming Social Protection Systems in Europe. May 2004. Nantes.
- De Leonardis O. (2001). *Le istituzioni. Come e perché parlarne*. [Institutions. How and why talk about]. Carocci, Roma, p. 151.
- De Luca Picione G. L. "Making Knowledge Work in a Learning Community. A New Role for University and Local Government", in Popa A. E., Arslan H., Icbay M. A., Butvilas T. (eds.), *Contextual Approaches in Sociology*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2015, pp. 380-386;
- De Luca Picione G. L., Fortini L., "Lifelong Learning Universities and Social Inclusion Policies", *ATINER'S Conference Paper Series*, SOC2015-1450, 2015, pp. 3-13;
- De Luca Picione, G.L. (2014). *Learnfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente. Attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali*. [Learnfare. New social policies and promotions of capabilities through lifelong learning]. Giappichelli.
- De Luca Picione G.L., "Pratiche sociali di apprendimento permanente: laboratori di orientamento e certificazione delle competenze", in *Analisi dei fabbisogni formativi sul territorio campano. Scenari delle prospettive di occupazione qualificata sul territorio campano*, D'Aponte T., Amato V., Napoli, IRSEV, 2013, pp. 435-450;
- De Luca Picione G.L., (ed.), *La governance del lifelong learning nelle istituzioni campane. Gli attori sociali e le azioni di sistema*, Carocci, Roma, 2010.
- Douglas, M. (1990). *Come pensano le istituzioni*. [How Institutions Think]. Il Mulino, Milano.

- Edwards, R. (1995). Behind the banner. Whither the learner society?. in «Adults learning», VI, 6, 187-189.
- Field, J. (2005). Social capital and lifelong learning. Policy Press, Bristol.
- Flanagan, K., Uyarra, E., & Laranja, M. (2011). Reconceptualising the 'policy mix' for innovation. *Research Policy*, 40, 702-713.
- Florida, R. (1995). Toward the learning region. in «Futures», 27(5), pp. 527-536.
- Formenti, L., & Castiglioni, M. (2014). Focus on learners: A Search for Identity and Meaning in Autobiographical Practices. In *Challenging the European Area of Lifelong Learning* (pp. 239-248). Springer Netherlands.
- Giddens, A. (2014). Turbolent and Mighty Continent. Policy Press Ltd.
- Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Polity Press, Oxford and Cambridge.
- Gravani, M., & Zarifis, G. (2014). Challenging the 'European area of lifelong learning'. *A critical response*. Springer, Thessaloniki.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and welfare reform. In «International Journal of Lifelong Education» 18 (6), pp. 431-452.
- Griffin, C. (2002). Lifelong learning and welfare reform. In Edwards, R., Miller, N., Smal, N., Tait, A. (Eds). Supporting lifelong learning. Making policy work. Routledge, New York.
- Jarvis, P. (2000). Globalisation, the learning society and comparative education. In «Comparative education», 36 (3), Taylor and Francis, Abingdon, 343-355.
- Jarvis, P., Holford, J., Milana, M., Waller, R., & Webb, S. (2015). Do we know enough about learning? Can we learn without knowing it?.
- Hodge, S., Holford, J., Milana, M., Waller, R., & Webb, S. (2017). Vocational education and the field of lifelong education.
- Holford, J. (2008). Hard Measures for Soft Stuff: citizenship indicators and educational policy under the Lisbon Strategy. *European Educational Research Journal*, 7(3), 331-343.
- Holford, J., Milana, M., Mohorčič Špolar, V. (2014). Adult and lifelong education: the European Union, its member states and the world.
- INDIRE (2012), *Rapporto di sintesi del Monitoraggio nazionale dell'istruzione degli adulti - a.s. 2010/2011*.
- Kuhn, M. (2007). New society models for a new millennium: the learning society in Europe and beyond. Peter Lang, New York.

- Landri, P. (2010). Visioni (future) dell'educazione: verso nuove prospettive sociologiche. *Scuola Democratica*, 1(1), 38-51.
- Landri, P. (2012). A return to practice: Practice-based studies of education. In *Practice, learning and change* (pp. 85-100). Springer Netherlands.
- Lemmons, J., Saboski, E., Morgan, P., Carter, J., Grumbling, O., & Hylton, J. (1992). An integrated learning community to increase environmental awareness. *Environmental History Review*, 64-76.
- Longworth, N. (2003). Learning cities, learning regions, learning communities: lifelong learning and local government, 1, 14, 16, Routledge, New York.
- Magro, E. & Wilson, J.R. (2013), Complex innovation policy system: Towards an evaluation mix. *Research Policy*, 42, 1647-1656.
- Méhaut, P. (2006). Knowledge economy, learning society and lifelong learning: a review of the French literature, New society models for a new millennium, 117-135.
- Milana, M. (2015). The European Union and the education of adults in times of crisis: Implications for social justice. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 3(2).
- Milana, M., & Holford, J. (Eds.). (2014). *Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives*. Dordrecht: Sense Publishers.
- Milana, M., & Nesbit, T. (Eds.). (2015). *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. Springer.
- Nussbaum, M. C. (2001). Women and human development: The capabilities approach (Vol. 3). Cambridge University Press.
- OECD (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Palumbo, M., & Torrigiani, C. (2009). La partecipazione fra ricerca e valutazione. *FrancoAngeli, Milano*.
- Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. (2006). Adult learning in the digital age. Information technology and the learning society. Routledge, New York.
- Sen, A.K. (1999). Development as freedom. Oxford University Press, Oxford, trad. it di Rigamonti, G. (2000). Lo sviluppo è libertà. Mondadori, Milano.
- Simmons, J. (2013). Creating a learning society. *Incite*, 34(3), 27. .

- Star, S.L., & Griesemer, J.R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420.
- Treelle, A. (2010). Il LifeLong Learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. *Dati, confronti e proposte. numero dicembre*.
- Van Der Zee, H. (2006). The learning society. In P. Jarvis (Eds.). *From Adult Education to the Learning Society. XXI years from the International Journal of Lifelong Education*, Routledge.
- Verdier, E. (2013). Lifelong learning regimes versus vocational education and training systems in Europe: The growing hybridisation of national models. *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems, Houndmills, Palgrave MacMillan*, 70-93.
- Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in higher education*, 41(2), 343-363.
- Waller, R., Holford, J., Jarvis, P., Milana, M., & Webb, S. (2015). Neo-liberalism and the shifting discourse of 'educational fairness'.
- Webb, S., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Waller, R. (2016). Refugee migration, lifelong education and forms of integration.
- Walters, S. (2009). Learning regions in lifelong learning. In P. Jarvis (Eds.). *The Routledge International Handbook of lifelong learning*. Routledge.
- Weidemann, D. (2009). A cultural psychological approach to analyze intercultural learning: potential and limits of the structure formation technique. In «Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research», vol. 10, n. 1, Berlin. Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, New York.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

La progettazione formativa per l'istruzione degli adulti nell'ottica dell'Educazione permanente

Il lavoro formativo con gli adulti: premesse alla progettazione formativa

Il lavoro formativo con gli adulti, ambito nel quale si collocano le azioni e le politiche promosse e realizzate dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), richiedono il possesso, da parte di chi opera in tale ambito, di conoscenze e competenze interdisciplinari e, quindi, la capacità di gestire una pluralità di approcci e prospettive che orientano la progettazione delle attività formative rivolte all'utenza adulta, soprattutto quando questa si caratterizza in maniera specifica, come nel caso dell'utenza dei CPIA.

Sulla base di questa premessa, in questo capitolo ci concentreremo sul tema della progettazione formativa per l'istruzione degli adulti, adottando una postura epistemologica ben precisa che colloca le azioni di istruzione degli adulti nel panorama delle attività che a vario titolo concorrono a realizzare l'obiettivo strategico dell'educazione permanente. In questo senso, dopo aver delineato una specifica lettura pedagogica delle pratiche di istruzione rivolte all'utenza adulta, definiremo le coordinate epistemologiche che legittimano tale lettura alla luce delle evidenze emerse dalla ricerca internazionale sul tema, per poi individuare alcuni dei dispositivi e degli orientamenti metodologici che concorrono a ideare e realizzare progettazioni formative adeguate a rispondere alle istanze particolari dell'u-

¹ Ricercatore a Tempo Determinato di tipo B in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

tenza adulta, secondo una prospettiva emancipativa e, dunque, trasformativa.

Va preliminarmente rilevato che un chiaro e rigoroso questionamento del tema con riferimento specifico al contesto campano e, quindi, meridionale, impone che esso sia inquadrato in uno scenario particolare, quello del Mezzogiorno, rispetto al quale si è affermata, ormai da qualche decennio, una tendenza a radicalizzare dinamiche di marginalizzazione all'interno dell'ordine mondiale che si tramutano in vere e proprie azioni di 'messa al sud' di qualcosa o qualcuno, con la conseguente automatica rappresentazione che tale operazione esprima forme di sviluppo considerate insufficienti e inadeguate.

Sembra essere, questa tendenza, una delle cifre che nell'attuale scenario economico-politico caratterizzano il passaggio dalle società industriali a quelle postindustriali. Uno scenario sul quale si sono avvicinate e drammaticamente sempre più prendono forza fenomeni problematici intimamente connessi tra loro: la crisi economica, il moltiplicarsi dei flussi migratori, il difficile collocamento delle nuove generazioni nel mercato del lavoro, l'emergenza di nuove forme di nazionalismo e di protezionismo; fenomeni che paiono sempre più collegarsi ad altrettante nuove modalità di esclusione che qualcuno potrebbe considerare come 'effetti' del passaggio al quale ci siamo poc'anzi riferiti.

Le politiche che hanno progressivamente alimentato la distanza delle zone del sud da quelle centro-settentrionali hanno determinato una vera e propria mortificazione dello sviluppo meridionale, a fronte di un potenziale innovativo che pur si esprime in modi e forme evidenti. Sul piano individuale e comunitario, questa dinamica ha alimentato e continua ad alimentare le plurali forme dell'incertezza (cfr. Bauman, 1999) che incidono profondamente sulle identità personali, spesso "perse" nella ricerca di nuovi punti di riferimento, incapaci di controllare il loro futuro (cfr. Castel, 2004) e costrette a fare i conti con la deriva precarizzante alla quale conduce una certa lettura della categoria della «flessibilità» (cfr. Sennett, 1999).

Questa dinamica ha influenzato anche la visione del processo formativo e, di conseguenza, della sua progettazione. La vecchia logica di produzione lineare e rigida, tipica delle società di tipo industriale, ha infatti indotto a suddividere la processualità formativa dell'uomo in tre grandi stagioni, intese come diacronicamente collegate tra loro secondo una linearità pressoché stabile: l'istruzione per i giovani (affidata alla scuola); il lavoro per gli adulti (affidato al sistema produttivo); l'inattività per gli anziani (affidata al tempo libero).

In siffatto quadro, l'educazione è qualcosa che riguarda evidentemente solo la prima fase, declinandosi, per tale ragione, nella sola forma dell'istruzione. Per quanto la ricerca scientifica pedagogica abbia liberato il campo da ambiguità concettuali e lessicali che hanno contribuito ad alimentare visioni distorte del processo formativo e della sua progettazione, bisogna rilevare che ancora persiste – soprattutto nel senso comune che molto spesso informa di sé anche le politiche che regolano il vivere sociale – una sorta di legittimità (sancita per tradizione) di quella visione delle tre “stagioni” della vita che ha inciso e continua ad incidere sulle rappresentazioni mentali e sulle aspettative sociali e individuali delle persone².

Istruire un adulto è azione evidentemente pedagogica. *Instruëre* significa preparare, costruire, insegnare e, in questo senso, si delinea nei termini di una pratica che consiste nel far ap-

² «Se con la modernità la progettualità dell'individuo era sorretta da un atteggiamento di fiducia nei confronti del futuro, di certezza e di stabilità per un destino del quale l'uomo si percepiva come il massimo artefice, nella tardo-modernità egli deve mostrare la sua forza di proposizione nella consapevolezza della sua debolezza, deve progettare pur non avendo ipoteche sul futuro, deve ricercare nonostante l'assenza di un principio regolatore assoluto o di un paradigma forte di riferimento, deve, più che mai, affrontare la realtà in maniera critica, se necessario mutando il suo punto di vista, rivolgendosi, magari, all'ironia e all'autoironia, intese anche come quell'atteggiamento che consente di guardare la posizione nichilista, che pure inevitabilmente gli appartiene, con una certa dose di distacco» (Corbi, 2012: 100-101).

prendere nozioni e conoscenze tramite insegnamento, definendo «il processo a cui è demandato il compito di condurre l'educando ad acquisire conoscenze idonee a consentirgli di inserirsi (di orientarsi ed essere orientato produttivamente) nella vita professionale futura, di dimostrare le competenze proprie di un cittadino capace di scelte autonome e di interprete aperto al confronto con il proprio passato» (Muzi, 2001: 145). L'istruzione degli adulti, in questo senso, è da riferire ad un *processo* e, quindi, si caratterizza in quanto pratica formativa che afferisce alla sfera del cognitivo e del patico, ai processi di acquisizione di conoscenze, saperi e competenze, realizzandosi prevalentemente nelle istituzioni formali (la scuola *in primis*) (cfr. Frabboni, Pinto Minerva, 1994). Si tratta di un processo attraverso il quale si produce apprendimento e quello che ne deriva, l'istruzione, si caratterizza come processo educativo dell'intelligenza e del carattere.

In generale, quando si parla del processo dell'istruire «ci si riferisce soprattutto all'[intelligenza che] implica le abilità non soltanto mentali, ma anche pratiche» (Laporta, 2001: 88). È quindi evidente che la pratica dell'istruire rimanda all'intenzionalità di chi istruisce – dell'insegnante e/o del formatore – e, in questo senso, l'istruzione consiste in un *processo intenzionale di educazione* che prende forma in un preciso contesto organizzativo: la scuola nel più naturale dei casi o, come nel caso di specie, il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti. Questa evidenza pone in rilievo un altro aspetto: l'istruire è atto didattico (dal greco *didaktikós*, atto a istruire) che necessita di istanze intenzionali e criteri di progettazione; si istruisce in funzione di obiettivi di apprendimento previsti e mediante strategie di comunicazione educativa in quanto la pratica dell'istruzione passa attraverso forme di comunicazione reciproca tra insegnante e allievo (codificazione-decodificazione-ricodificazione).

Sulla base di quanto finora evidenziato, è chiaro che istruire senza programmare significherebbe improvvisare, ignorando la conoscenza di soggetti e contesti, di saperi e competenze, di

metodologie e criteri di valutazione. Pertanto, assumersi la responsabilità di istruire in una maniera che sia pedagogicamente significativa (quindi competente) richiede il riferimento (creativo e innovativo) a rigorose “teorie dell’istruzione” (cfr. Bruner, 1978) che definiscano, a partire dalle pratiche, i vari modi in cui è possibile favorire la crescita e lo sviluppo dell’adulto in formazione.

Per chi progetta e realizza l’istruzione degli adulti è quindi fondamentale collocare l’azione progettuale in una cornice che tenga conto delle istanze scientifiche dell’insegnamento (cfr. Rivoltella, Rossi, 2012). Secondo la «cornice generale di un’ontologia di carattere *complesso*, sociale e naturale» (Baldacci, 2012: 28) anche l’insegnamento, in quanto concetto, ha carattere polisemico, rimandando a specifici campi di esperienza e di pratiche: «al campo delle pratiche d’insegnamento-apprendimento» (Ivi: 34).

Superando il “concetto ordinario di insegnamento” tipico del linguaggio comune, «col termine ‘insegnamento’ si può intendere sia il *contenuto* da insegnare [...] sia l’*azione* di insegnare [...]; e per altro verso ci si può riferire sia alla *relazione diretta* dell’insegnante col discente [...] sia a una loro *relazione indiretta* (come avviene nel caso dell’*esempio* [...]) [...]»; su un ulteriore piano, si può intendere sia un *fenomeno informale* (come quando si verifica l’esigenza contingente di mostrare a un novizio come eseguire una certa operazione nel corso di una data attività) [...] sia un *fenomeno formale* (come l’insegnamento scolastico di un sapere disciplinare)» (Ivi: 35).

Secondo Baldacci, rinunciando ad una valenza ontologica o referenziale del termine ‘insegnamento’ è possibile conferire ad esso un valore “regolativo” che riguarda «il modo di pensare l’insegnamento in maniera unitaria» (Ivi: 36); questa prima “mossa” logica però da sola non basta a conoscere scientificamente l’insegnamento: «la mossa trascendentale deve essere preparata e completata da una mossa di tipo funzionale, che mantiene la referenza empirica al concetto» (*Ibidem*).

Per giungere a questo livello di definizione dell'insegnamento è necessario accedere al concetto funzionale del termine che «assume i diversi aspetti della [sua] polisemia» riuscendo a denotare «gli aspetti specifici della realtà delle pratiche d'insegnamento-apprendimento [...]: l'insegnamento è sempre l'insegnamento di qualcosa (il contenuto), da parte di qualcuno (l'insegnante) a qualcun altro (il discente), in una data situazione sociale (il contesto), attraverso certi modi (le azioni d'insegnare), entro e attraverso certi media (gli ambienti della comunicazione)» (Ivi: 36-37).

Progettare l'istruzione degli adulti come pratica di insegnamento significa, da un punto di vista pedagogico, considerare l'insegnamento come uno dei momenti di un più ampio processo che quella pratica concorre a realizzare: la formazione.

La formazione, in quanto processo, ingloba le azioni e i processi di istruzione degli adulti e di essi (ma non solo) si compone. *Fōrmare* rimanda al significato del “dare forma a qualcosa” e riferito a persone assume il significato di condurre a maturità di forma o sviluppo mediante una serie di azioni intenzionali (come l'educare e l'istruire) o non intenzionali (come il fare esperienze di attività della vita quotidiana, compresa quella lavorativa o la fruizione dei *mass and social media*). Formare qualcuno significa incidere, intenzionalmente o non intenzionalmente, sul suo processo di crescita che, in quanto tale, è globale e costantemente *in fieri* e caratterizzato da continue rotture e ricostruzioni.

Se “essersi formati” significa aver assunto la forma matura o essere cresciuti, in chiave pedagogica questa forma non è mai da intendersi come compiuta in quanto si tratta di una composizione armonica frutto dell'unione armoniosa di più facoltà o elementi: formare e formarsi sono dimensioni univoche di un processo unico e incompiuto, un processo *lifelong*, costantemente legato alle trasformazioni culturali, sociali, politiche ed economiche. Il processo formativo (che unisce il formare al formarsi) è un processo di crescita e di cambiamento costante di

cui è protagonista attivo il soggetto-persona nel suo prender forma lungo tutto l'arco della vita, in interazione con l'ambiente, attraverso un gioco dialettico tra soggettività e oggettività: un «processo bio-antropologico [...] che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale» (Cambi, Frauenfelder, 1995: 22).

In quanto “dar forma”, l'azione del formare si configura come processo attraverso cui le istituzioni intenzionalmente formative contribuiscono alla crescita culturale degli individui. Il formare non può però prescindere dal processo di auto-formazione (il formarsi), vale a dire che non si può formare senza coinvolgere nel processo intenzionale di formazione l'insieme dei diversi e variegati processi auto-costruttivi attraverso cui il singolo individuo elabora e trasfigura la cultura in maniera personale, soprattutto quando questo soggetto è un adulto. Peraltro, se da un lato ogni persona si forma e viene formata, dall'altro lato tale processo non può non avvenire in relazione ad un ambiente, sia esso formale, non formale o informale, che incide, direttamente o indirettamente, sul processo del formare (la formazione).

È possibile a questo punto considerare che la formazione consiste in un «processo educativo di massima sintesi, più alto perché più direttamente inerente al soggetto, che viene dopo l'*inculturazione* [...] e dopo gli *apprendimenti* [...], anche se reclama entrambi questi due processi per potersi costruire. Nella formazione è il soggetto-persona, con il suo io/sé, con il suo ruolo dinamico nella società che viene messo più in luce, e l'*iter* che viene a costituirlo: il prender-forma, il formar-si» (Cambi, 2001: 34-35).

Il nesso inscindibile che lega l'istruzione degli adulti al più ampio processo della loro formazione – che come vedremo di qui a poco si definisce nei termini della tras-formazione – chiama in causa una terza questione da porsi in tema di progettazione formativa: la dimensione educativa dell'istruzione degli adulti e, quindi, la responsabilità che deriva, in termini inten-

zionali, dalle scelte paradigmatiche (quali paradigmi?) e teleologiche (quali finalità?) assunte nel progettare la formazione degli adulti. In questo senso, è necessario sondare il rapporto intercorrente fra il processo della formazione e le pratiche dell'educazione.

Educĕre è parola che rimanda all'azione del "trarre fuori, allevare, condurre", traducendosi nella promozione dello sviluppo di facoltà intellettuali, estetiche e morali della persona attraverso l'esempio e l'insegnamento; *educare* è parola che rimanda all'azione del "far crescere" e, quindi, al processo intenzionale (cfr. Cambi, 2005; Colicchi, 2011) finalizzato a produrre cambiamenti valoriali e comportamentali più o meno stabili. L'educare, in questo senso, risponde a un «processo di trasmissione intenzionale collegato a problemi di carattere etico-filosofico; [...] termine che racchiude in sé il criterio che venga realizzato qualcosa che ha valore e che ha, comunque, implicazioni normative» (Frauenfelder, 1993: 43). Si tratta di un processo di «strutturazione complessiva della personalità, ottenuto attraverso un'azione intenzionale da cui scaturiscono l'apprendimento, la socializzazione e l'inculturazione del soggetto» (Muzi, 2001: 149) che ha una dimensione individuale, collettiva e istituzionale (cfr. Laporta, 1993).

Il "fatto educativo" esiste come esperienza interpretata e non come fatto in sé, rispecchiando il soggetto e il sistema di intenzioni che in (e attraverso) quel "fatto" si strutturano. «Ciò implica: in primo luogo che l'educazione in quanto educazione (ossia nel suo senso onorifico) non è un processo naturale ma qualcosa che interviene e apre – attraverso un terzo – lo spazio di libertà del soggetto; in secondo luogo, che l'educazione o è emancipazione o non è educazione» (Corbi, 2012: 11).

L'intenzionalità dell'educare risponde a un'intenzione soggettiva, individuale o collettiva (finalizzazione dell'azione educativa) ma è anche da intendersi quale processo di significazione dell'azione umana che attiene tanto alla sfera della cognizione quanto alla sfera dell'emozione dell'uomo agente intenzio-

nalmente nella storia. L'intenzionalità come fonte generativa connota e definisce l'atto dell'educare e l'esperienza di educazione, determinandone senso e significato.

L'educare quale atto intenzionale ha, dunque, un carattere prevalentemente pratico e si realizza in uno spazio relazionale che è sempre asimmetrico. L'agire educativo dotato di senso si caratterizza come agire mediato da relazioni interpersonali (è un'azione relazionale – educatore-educando, educatore-educatore, educando-educando) ed è fortemente connotato dalla specificità delle singole situazioni in cui prende forma (è un'azione situata).

L'intenzione di educare rimanda inevitabilmente all'azione e si legittima in una teoria dell'azione in virtù della quale l'agire come insieme di pratiche intenzionate diventa educativo nella misura in cui concorre a decantare in pratica le istanze valoriali per le quali esso è pensato e progettato. L'educazione come attività prassica è elaborata a partire da – e in funzione di – una finalità trasformativa, politica e culturale. L'azione educativa è azione sociale implicata in sistemi di norme, significati e tradizioni culturali che l'azione stessa (quando è educativa) contribuisce a formare e tras-formare. Educare è, infatti, parola implicitamente connotata in senso positivo: dire di una persona che è educata significa riconoscerle una buona educazione. Quando all'educare si aggiunge un oggetto (il cuore, la mente, la volontà ...) ci si riferisce allo sviluppo o all'affinamento di attitudini propriamente umane o, molto più genericamente, all'esercizio di specifiche abilità o competenze (per esempio, educare il corpo alla fatica). Per educare qualcuno a... (alla legalità, al sentimento, alla ragione, alla pace...) è necessaria una precisa forma di riflessione fondata su una razionalità prassica che legittimi e dia senso (educativo) all'agire: il *quid* dal quale parte la tensione verso... e, dunque, la volontà di educare.

Se intendiamo la pratica dell'educare come una pratica intenzionata che non si dispiega in una funzione meramente applicativa di teorie attraverso l'ordinamento e la gestione dei

mezzi, ma si pone come critica regolativa dell'agire, pensiamo l'educare come azione rispondente ad una razionalità interna alla prassi che determina l'elaborazione e la ridefinizione di modelli e pratiche (appunto, educative). In questo senso l'educare risponde ad un processo riflessivo attivato da una situazione problematica e delineata attraverso la forma della ricerca (cfr. Striano, 2001). Dunque, la pratica educativa è intenzionata nella misura in cui c'è un educatore che sia in grado di attribuire ad ogni azione educativa una precisa dimensione di senso. Secondo questa lettura, educare potrebbe significare agire in vista di un cambiamento, prefigurare possibilità di trasformazione sulla base di una situazione (l'esistente) problematica e richiederebbe, per questo, l'ancoraggio costante al contesto e l'apertura necessaria all'utopia (il possibile). L'atto dell'educare, quindi, è un atto axiologicamente, socialmente e politicamente orientato.

Progettazione e apprendimento in età adulta

La progettazione formativa dell'istruzione degli adulti si colloca nel quadro delle attività per le quali risulta fondamentale costruire e gestire una specifica competenza pedagogica. Chi progetta l'istruzione degli adulti non può che qualificarsi come professionista dell'educazione e della formazione operante nell'ambito dell'educazione permanente (cfr. Alberici, 2002; De Sanctis, 1979; Dozza, Ulivieri, 2016; Orefice, 1991; Susi, 1988; Vertecchi, 1991)³. Pertanto, oltre a doversi confrontare con le questioni finora poste in premessa, dovrà essere in grado di gestire con competenza il variegato panorama all'interno del quale si colloca la sua attività progettuale.

Se da un lato espressioni quali educazione permanente, *lifelong/lifewide learning*, formazione continua e ricorrente, educa-

³ Per i principali riferimenti all'educazione permanente adottati in questo contributo si rimanda il lettore alla bibliografia.

zione degli adulti (EdA), per citarne solo alcune, sono entrate oramai a far parte di un linguaggio comune, dal punto di vista dei progettisti della formazione degli adulti sono ben chiari i punti di continuità e discontinuità che concorrono a qualificare il lavoro di ideazione e realizzazione dei percorsi di formazione rivolti all'utenza adulta. In questo senso, si consenta un rapido – e certamente incompleto – inquadramento della materia in oggetto.

Come ricorda Federighi, nel 1960, «con l'occasione della seconda Conferenza mondiale di Montréal, Paul Lengrand fornì la prima versione sistematica dell'idea di *éducation permanente* nelle sue due dimensioni spaziale e temporale. Passano però oltre 30 anni prima che il termine *lifelong/lifewide learning* sia adottato dalla Commissione Europea e divenga di uso comune» (Federighi, 2016: 219). L'idea di una permanenza dell'educazione estesa a tutta la durata della vita, che interessa tutte le dimensioni della vita e integra in un dispositivo coerente i diversi possibili modi del processo educativo (iniziale e continuo, formale e informale, scolastico e non scolastico) è intimamente connessa al riconoscimento del *lifelong learning*. In questo senso, l'educazione permanente «mira ad impegnare ogni individuo ad accrescere costantemente il proprio contributo di operativa originalità alla vita sociale. Secondo tale livello il principio dell'educazione permanente poggia sul presupposto che ogni soggetto deve essere portato a scoprire il suo valore sintonizzando le sue energie e incrementandole con quelle degli universi circostanti: della natura, dell'ambiente, del mondo del lavoro, della società, della civiltà, per non parlare dell'universo della conoscenza e della morale da cui attinge vigore e sicurezza» (Calaprice, 2016: 240).

In Europa questo principio ha assunto un grande rilievo all'interno delle Strategie per l'Occupazione (S.E.O.) e nella trasformazione del Welfare, diventando una vera e propria bussola per le riforme dei sistemi della prima formazione e costituisce uno dei principali indicatori della loro qualità ed efficacia. Occorre infatti superare l'idea tradizionale per cui l'apprendimen-

to, nella sua dimensione dimensionale e sistemica, concluderebbe i suoi giochi nella prima fase della vita, riducendosi nella seconda al solo aggiornamento professionale e ai soli consumi culturali.

Il *focus* delle politiche e delle azioni che mirano a garantire la permanenze dell'educazione è puntato sulla valorizzazione dell'adulto nelle sue caratteristiche personali e nella sua dimensione sociale e culturale. Infatti, le politiche di promozione dell'apprendimento per tutto l'arco della vita si basano sulla consapevolezza che tra i compiti delle istituzioni chiamate in causa vi sia anche quello di facilitare l'esercizio del diritto di tutti i cittadini di ogni età, ceto sociale o condizione professionale, di formarsi, apprendere e crescere, sia umanamente che professionalmente, per l'intero arco della vita. Si tratta, a ben vedere, di istanze che rimandano all'idea della continuità dell'educazione lungo tutto il corso della vita e che identificano, per esempio, tre possibili processi che l'educazione è chiamata ad attualizzare: *Lifelong*, *Lifewide* e *Lifedeep* (cfr. Calaprice, 2016). Questi processi inducono a ritenere l'educazione: a) un "processo totale" (*lifelong*) che necessita di continuità fra sistema formale, non formale e informale; b) un "processo unitario" (*lifewide*), pur se differenziato a seconda delle età, dei luoghi e dei tempi della formazione; c) un "processo di sviluppo nella partecipazione" (*lifedeep*).

La nozione di EdA si affaccia solo recentemente nel panorama mondiale della ricerca scientifica, così come della cultura e della politica in senso ampio. Con questa nozione intendiamo oggi «identificare il fenomeno spiegato dall'insieme di teorie, strategie, politiche e modelli organizzativi che tendono a interpretare, dirigere e gestire i processi formativi individuali e collettivi lungo tutto il corso dell'età adulta. Si tratta di un oggetto che va oltre i confini del sistema scolastico e della formazione professionale per adulti. Esso include l'insieme dei momenti formativi, a carattere anche informale o accidentale, presenti nel lavoro e nella vita quotidiana» (Federighi, 2016: 221).

Negli Stati Uniti l'EdA è stata caratterizzata da un lato dalla matrice tayloristica che la vede legata ad obiettivi di produttività ed efficienza, dall'altro lato ad una matrice progressista che la vede legata ad obiettivi di emancipazione sociale. Negli anni Settanta del secolo scorso, negli studi dell'UNESCO l'EdA viene sostanzialmente presentata come un processo che accompagna lo sviluppo personale, professionale e sociale degli individui nel corso dell'esistenza, per migliorare la qualità della loro vita e delle loro collettività. Nel 1970, in occasione dell'anno internazionale dell'educazione, Paul Lengrand scrive per l'UNESCO *l'Introduzione all'educazione permanente*, considerando l'educazione non solo acquisizione di un patrimonio di conoscenze, ma anche sviluppo dell'individuo che diviene progressivamente sempre più se stesso attraverso le diverse esperienze della vita, facendo derivare da questo assunto che i compiti dell'educazione si declinano in due direzioni: 1) favorire l'attivazione di strutture e di metodi per aiutare gli individui nella continuità del loro apprendimento e della loro formazione per tutta la vita; 2) attrezzarli, anche attraverso le forme molteplici dell'autoapprendimento, affinché possano essere soggetti e strumenti del loro sviluppo (cfr. Lengrand, 1976).

Indugiando ancora in qualche riferimento diacronico⁴, nel *Rapporto sull'educazione permanente* (Schwartz, 1987; Schwartz, De Blignieres, 1981) – documento finale presentato al Consiglio d'Europa proprio alla fine degli anni Settanta – Schwartz ribadisce con forza tali considerazioni sottolineando la necessità di distinguere l'educazione permanente dalla formazione ricorrente. Mentre con la seconda s'intende un ritorno periodico «sui banchi di scuola», secondo una logica tradizionalista che vede la scuola come l'istituzione formativa per eccellenza, sede elettiva per l'istruzione dell'individuo, l'educazione permanen-

⁴ Per una introduzione storica ai temi dell'educazione permanente e dell'Educazione degli adulti si veda Federighi, 2016.

te si sviluppa sulla base di tre principi guida: partecipazione; globalità; uguaglianza delle opportunità.

In questa prospettiva, l'educazione permanente viene presentata non come un semplice prolungamento verso l'età adulta dell'educazione tradizionale, ma con un nuovo approccio teorico e operativo che tenga in giusto conto le molteplici dimensioni di vita degli individui, e a un quadro di riferimento indispensabile per tentare di trovare soluzioni efficaci alle molte e inedite sfide presenti nella realtà culturale, sociale e professionale degli individui e delle moderne società complesse.

L'apprendere ad apprendere (cfr., fra gli altri, Alberici, 2008) diviene così obiettivo e condizione essenziale per un numero sempre più ampio di individui e risorsa per la collettività. Si tratta di un concetto di ampia portata che riguarda i diversi aspetti dell'educazione, formali, non formali e informali, le diverse sedi e le sue diverse finalità. Un concetto complesso, riconducibile a differenti contesti interpretativi ma, proprio per questo, spesso criticato (per l'eccesso di estensione e quindi di indeterminatezza). Considerato come risorsa irrinunciabile per la definizione di scelte formative strategicamente rivolte a rispondere alle richieste della società della conoscenza, l'apprendere ad apprendere richiede, in sede di progettazione e realizzazione dei percorsi formativi, l'adozione di dispositivi atti a formare alla acquisizione e alla gestione di «strumenti di apprendimento funzionali alla costruzione, alla implementazione ed alla gestione di strutture di conoscenza sempre più articolate e flessibili, intese come risultati di processi complessi di cui è necessario monitorare costantemente esiti e sviluppi» (Striano, 2006: 66).

In tempi più recenti, soprattutto a partire dagli anni Novanta, il concetto di educazione permanente viene rivisitato, proponendone letture che tendono a superare taluni limiti che avevano caratterizzato, anche in Italia, le iniziative di EdA a partire dalla metà degli anni Settanta, insiti tanto nell'accezione esclusivamente ideologica, accusata di piegarsi eccessivamente ad istanze utopiche, se non utopistiche, di emancipazione di grup-

pi e classi sociali, quanto nella logica prevalentemente compensativa, accusata di voler colmare carenze di scolarità per coloro i quali erano considerati esclusi dai percorsi di istruzione.

Anche sullo sfondo di tale scenario prende corpo l'idea dell'educazione permanente come espressione posta a simbolo del riconoscimento della possibilità di apprendimento durante il corso della vita e in qualsivoglia contesto. Si intravedeva in questo approccio una cornice che avrebbe permesso di progettare l'EdA in maniera tale da consentire all'utenza tanto di affrontare le sfide del cambiamento sul terreno dell'economia e del lavoro quanto di partecipare attivamente sul terreno politico, sociale, culturale alla vita singola e associata, dando così un senso al proprio e all'altrui fare.

Più che dinanzi a una disciplina intesa in senso accademico, circoscritta e autocentrata, ci troviamo dinanzi a un intreccio e a un'interazione di saperi, non solo finalizzati al fare, bensì a comprendere il ruolo dell'educazione nella condizione adulta: per la produzione, la politica, la diffusione dell'arte, l'estensione a tutti dell'alfabetizzazione anche informatica; per il miglioramento della qualità della vita sulla terra e per la sua difesa ecc. Questi temi e problemi, individuali e collettivi, sono tanti quanti ce ne occorrono per tentare di descrivere, comprendere, interpretare che cosa sia l'età adulta e che cosa possa intendersi per educazione (o per formazione) nei lunghi, sempre più lunghi, anni della maturità (Demetrio, 1991: IX).

Secondo Alberici (2002) l'educazione permanente può schematicamente essere suddivisa in tre diverse declinazioni:

- 1) *educazione permanente per gli adulti*, dove per EdA si fa riferimento ad attività di istruzione e formazione permanente rivolta a tutti i cittadini (cfr. Alberici, 2002; Gallina, Lichtner, 1996; Demetrio, 1997);
- 2) *formazione professionale e continua*, di cui sul piano istituzionale in Italia esistono almeno due accezioni, una piuttosto ampia, nella quale «sono comprese sia le

iniziative formative destinate agli occupati, sia quelle destinate ai disoccupati, con l'esclusione di quelle rivolte alle persone in cerca di prima occupazione» (Alberici, 2002: 164), una più ristretta, con la quale si intende «la sola formazione degli occupati che abbia carattere di sviluppo e completamento (aggiornamento e perfezionamento) di competenze professionali già acquisite, sia essa finanziata da imprese, per i propri dipendenti, sia invece sostenuta da fonti finanziarie diverse (finanziamenti di tipo pubblico o privato), destinata a singoli lavoratori che, a prescindere dalle esigenze della propria azienda, vogliono accedere a processi formativi che supportino il loro sviluppo professionale» (*Ibidem*);

- 3) *istruzione superiore*, riferita al segmento post-diploma della formazione universitaria e post-universitaria, nonché dell'Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica.

Queste poche e limitate considerazioni sul tema, per il quale si rimanda il lettore ai dovuti approfondimenti che non si potrebbero adeguatamente documentare nello spazio disponibile in questa sede, invitano a considerare l'EdA non semplicemente uno "strumento" atto a favorire l'apprendimento di tecniche di lavoro e saperi, appunto, strumentali, ma una vera e propria impostazione pedagogica che consenta a chi opera nel campo dell'educazione permanente di consentire all'utenza di partecipare attivamente al processo di apprendimento che prende forma nel corso delle attività per partecipare pienamente, ossia con piena consapevolezza, al più ampio processo di vita con il quale la formazione deve trovare aggancio.

Chi istruisce gli adulti deve quindi innanzitutto sapere come un adulto apprende (vedi, in questo rapporto, *costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro*). Per queste ragioni, si ritiene opportuno dedicare queste pagine ad una delle più significative prospettive che consentono, oggi, di capire come l'adulto apprende per proget-

tarne con cognizione di causa e rigore metodologico i processi di formazione.

Il “paradigma trasformativo” (cfr. Mezirow, 1978, 1991; Mezirow, Darkenwald, Knox, 1975; Mezirow *et al.*, 1990, 2000; Mezirow, Taylor *et al.*, 2009) viene qui proposto quale prospettiva fondamentale per lo sviluppo di progettazioni formative rivolte all'utenza adulta. In particolare, viene proposta quale prospettiva tesa ad orientare da un lato le azioni dei formatori e dall'altro le scelte dei decisori politici. Infatti, nell'ottica previsionale e prognostica tipica della scienza pedagogica, riteniamo tale prospettiva molto utile per la definizione di coordinate e dispositivi della progettazione formativa dei CPIA.

Non è un caso che la teoria trasformativa, o dell'apprendimento trasformativo, sia stata elaborata da Mezirow a partire da alcune esperienze di formazione degli adulti realizzate nei primi anni Settanta.

Mezirow ottenne fondi governativi per condurre con alcuni colleghi del Teachers College due ricerche in stretta sequenza, entrambe relative alla valutazione dei programmi educativi: la prima riguardava i programmi di educazione di base degli adulti, la seconda i cosiddetti “programmi di rientro per le donne”. Il primo studio, del 1975, produsse un approccio alla valutazione a 360 gradi, a quel tempo estremamente innovativo, [...] in cui diversi *stakeholders* (amministratori, insegnanti, studenti) venivano intervistati per raccogliere le loro aspettative e impressioni sul programma e al fine di annotare le discrepanze tra i diversi gruppi e tra le aspettative e l'esperienza realmente vissuta. (Cappa, Del Negro, 2016: XVI-XVII)

È evidente che in questo caso l'orientamento nei confronti di approcci quantitativi all'istruzione degli adulti è fortemente critico, nella misura in cui si denuncia, di tali approcci, l'incapacità di cogliere il processo di crescita degli utenti in quanto il *focus* sul raggiungimento degli obiettivi restringe la visione d'insieme dell'effettivo sviluppo, con la conseguenza, per le isti-

tuzioni proponenti, di perseguire obiettivi totalmente slegati dal contesto e dai reali bisogni dell'utenza (vedi, in questo rapporto, *interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta*).

La teoria dell'apprendimento trasformativo è stata introdotta nel dibattito internazionale sull'EdA da Mezirow⁵ nel 1978. Essa mira a mettere in luce condizioni e regole universali che vanno portate alla consapevolezza, rendendole disponibili per poi farle reagire con i saperi. Nel tentativo di «spiegare i principi di strutturazione dell'apprendimento degli adulti e di chiarire con quali processi le cornici interpretative costruiscano i significati che guidano la vita dei soggetti adulti [l'ipotesi di Mezirow è che] solo mettendo in discussione queste cornici si può accedere a uno spazio di possibile modificazione e trasformazione della vita adulta» (Mezirow, 2016: XXIV).

Come sottolineano i curatori de *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, che raccoglie fra i più significativi interventi di Mezirow in convegni, riviste e testi collettanei – offrendosi alla comunità degli studiosi e degli studenti di EdA, ma non solo, come efficace lettura di approfondimento di *Apprendimento e trasformazione*, del 1991 – la teoria dell'apprendimento trasformativo nasce dalla integrazione feconda di una serie di approcci: «da una rilettura del costruttivismo, della teoria critica e del decostruttivismo nella teoria sociale e in tutte le

⁵ Jack Mezirow nasce a Fargo (North Dakota) nel 1923. Laureato in Scienze sociali e Educazione all'Università del Minnesota, consegue il dottorato in Educazione degli adulti all'Università della California (Los Angeles). Ha lavorato in America Latina, Asia e Africa come consulente per lo sviluppo di comunità, per l'alfabetizzazione e per l'educazione degli adulti. Secondo molti studiosi dell'apprendimento trasformativo, la teoria è stata sviluppata proprio sulla base della sua esperienza professionale. «Elizabeth Kasl, che dal 1969 fu sua allieva, sua dottoranda e poi sua collega al Teachers College, sottolinea che Mezirow non solo fu un teorico e un ricercatore, ma anche un vero professionista dell'educazione degli adulti, un ottimo formatore e insegnante» (Cappa, Del Negro, 2016: XVI).

scienze sociali, nel diritto, nella letteratura e nell'arte [...], dagli effetti prodotti dalla rivoluzione cognitiva in psicologia e in psicoterapia» (*Ibidem*). Nell'ampio panorama delle prospettive con le quali Mezirow si è confrontato per l'elaborazione della sua teoria, quelle che hanno inciso in maniera forse più significativa rispetto alle altre sono le prospettive di Freire, Illich, Habermas e Dewey.

Quella di Mezirow è stata recepita dalla comunità pedagogica internazionale come proposta metodologica particolarmente significativa nella misura in cui pone l'attenzione su un aspetto fondamentale dell'apprendimento degli adulti: un adulto può davvero cambiare se nella propria vita e nella propria storia di formazione si imbatte in un "dilemma disorientante", un problema per il quale le sue esperienze e conoscenze pregresse non forniscono soluzioni. A partire dagli effetti di questo dilemma si inaugura nel processo formativo una fase di riflessione, di messa in discussione, di nuova consapevolezza e di cambiamento che coinvolge quelle che Mezirow chiama le "prospettive di significato", schemi di riferimento personali entro i quali sono assimilate e trasformate le nuove esperienze.

L'assunto sul quale si fonda la teoria dell'apprendimento trasformativo è che l'adulto è un soggetto che interpreta le esperienze e che per un adulto apprendere significa, appunto, «utilizzare un significato che [ha] già costruito, per orientare il [suo] modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che [sta] vivendo nel presente» (Mezirow, 2003: 18). In questo senso, apprendere significa trovare un significato, quindi dare senso, o coerenza, alle esperienze: il significato sarebbe così una forma d'interpretazione e l'apprendimento adulto si delineerebbe come processo dialettico di interpretazione condizionato da set precostituiti di aspettative. Infatti, secondo la teoria trasformativa, nei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza l'uomo costruisce specifiche *meaning perspectives*, vale a dire complessi raggruppamenti di *meaning schemes* tra loro interrelati. Mezirow ne individua tre:

- 1) *prospettive epistemiche*, riconducibili alle immagini, alle teorie e alle rappresentazioni che il singolo soggetto costruisce sulla conoscenza e sul processo di costruzione della stessa;
- 2) *prospettive psicologiche*, date dagli schemi di significato che inducono a percepire se stessi all'interno di un contesto o in riferimento a un compito;
- 3) *prospettive sociolinguistiche*, date dalle premesse sociolinguistiche, riconducibili ai processi di socializzazione in cui il soggetto è immerso fin dalla nascita, che condizionano la possibilità di interpretare l'esperienza.

Secondo la teoria trasformativa, un adulto che apprende può imbattersi in almeno quattro forme di apprendimento (cfr. Ivi: 95-96):

- 1) l'apprendimento attraverso degli schemi di significato è finalizzato a differenziare ed elaborare criticamente gli schemi di significato preacquisiti e dati per scontato;
- 2) l'apprendimento di nuovi schemi di significato consiste nel creare nuovi significati sufficientemente coerenti e compatibili con le prospettive di significato preesistenti, in modo da integrarle efficacemente, ampliandone la portata;
- 3) l'apprendimento attraverso la trasformazione degli schemi di significato comporta una riflessione sui presupposti ed è stimolata dalla scoperta della inadeguatezza dei vecchi approcci alla ricerca e alla comprensione dei significati;
- 4) l'apprendimento attraverso la trasformazione della prospettiva consiste nel prendere consapevolezza dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta e nel trasformarla attraverso una riorganizzazione del significato.

L'iter progettuale di un percorso di istruzione degli adulti che voglia seguire gli orientamenti trasformativi dovrebbe esse-

re costruito sulla base di un costante lavoro di monitoraggio del percorso apprenditivo e non potrà mai definirsi in maniera pre-determinata, così come indicato dalle principali linee programmatiche tipiche delle principali teorie della progettazione formativa.

Progettare l'istruzione per gli adulti: orientamenti metodologici

La problematica del senso dell'agire formativo richiama alla necessità di una riflessione costante che rifiuta un vuoto schematismo procedurale delle pratiche educative ed istruttive e riconosce e legittima quella dimensione valoriale, dei principi, delle intenzioni, dei fini senza i quali non è possibile parlare di formazione. Pertanto, la pianificazione delle attività formative dei CPIA, rispecchiando il principio di una scientificità costantemente *in progress*, andrà ad ancorarsi progressivamente alle coordinate emergenti dalle condizioni storico-socio-culturali in cui ha origine e, di conseguenza, ai valori che caratterizzano i vari contesti culturali di riferimento.

È evidente che ogni forma di progettualità formativa acquista senso se e quando intenzionata, ma la progettualità potrà declinare in situazione la dimensione intenzionale della formazione solo mediante la riflessività (cfr. Dewey, 1916, 1933, 1938; Schön, 1983, 1987; Striano, 2001) da parte di tutti i protagonisti dei percorsi di formazione (progettisti, insegnanti/formatori, utenti, committenti...). In questo senso, la riflessività di qualifica come «elemento essenziale e costitutivo dell'agire educativo in quanto dimensione insieme teorico-prassica in cui si indaga l'esperienza e si costruisce nuova conoscenza funzionale ad una adeguata interpretazione e gestione» (Striano, 2001: 154). Queste tre dimensioni pedagogiche – *l'intenzionalità*, *la progettualità* e *la riflessività* – si sostanziano l'una dell'altra secondo una logica ricorsiva: l'intenzionalità orienta la progettualità mediante la riflessività; la riflessività accompagna la progettualità

ancorandosi costantemente all'intenzionalità; la progettualità attualizza l'intenzionalità decantandola riflessivamente.

Pensare ad una progettazione formativa prescindendo dalla categoria dell'intenzionalità significa non restituire alle riflessioni e alle pratiche della formazione la giusta connotazione di senso. Nel caso di specie, quella cioè relativa all'istruzione degli adulti, la pratica formativa intenzionata prende forma nell'ambito di interventi non già a-programmatici e a-sistematici. L'intenzionalità educativa non si dispiega certo in una funzione meramente applicativa di teorie attraverso l'ordinamento e la gestione dei mezzi, ma è da intendersi come dimensione costitutiva della pratica. In questo senso, bisogna sempre considerare la questione delle "difficoltà 'previsionale'" connessa all'intenzionalità del progettista: «le sue teorie di riferimento non riescono ad anticipare sempre e comunque tutti i passi necessari per rendere il percorso formativo efficace. Tantomeno riescono a cogliere in anticipo la tipologia dei problemi che hanno ispirato inizialmente il progetto» (Melacarne, Mucciarelli, 2014: 200).

Elaborare un progetto formativo adeguatamente intenzionato all'istruzione degli adulti non significherà individuare dei criteri di massima imm modificabili: «chi progetta, abbandonando la logica di una finalizzazione astratta, si adopera per sistemare il complesso delle operazioni teorico-metodologiche e tecnico-pratiche in una serie di ipotesi da applicare e di tappe e di obiettivi da raggiungere» (Sarracino, 2000: 9). Per dirla con Sarracino, progettare vuol dire «misurarsi con gli aperti, problematici e infiniti orizzonti del possibile [...] superare il contingente e modificare l'esistente[,] mirare al raggiungimento di traguardi prefissati e di obiettivi ben delineati» (*Ibidem*).

Così la progettazione si delinea nei termini di un pensiero riflessivamente organizzato in «una ordinata sistemazione di contenuti, di obiettivi, di metodi, di sequenze operative, di criteri valutativi» (*Ibidem*) perché si delinea quale attività di «conversazione con l'esperienza, ma anche di confronto con i saperi

e i modelli scientifici, con le norme sociali che definiscono i confini delle azioni perseguibili all'interno di un contesto, con le aspettative ed i bisogni dell'utenza» (Melacarne, Mucciarelli, 2014: 201). La progettazione intenzionata dovrà fondarsi sulla razionalità, che ne rappresenta la veste scientifica e ancorare teoria e pratica a variabili (antropologiche, cognitive ed organizzative) sulle quali si potrà esercitare la pratica della problematizzazione, fondamentale per rendere autenticamente significativa l'istruzione degli adulti. La natura problematica della progettazione rende il processo di costruzione e quello di gestione del progetto formativo costantemente flessibili e aperti al possibile, orientati in senso critico e autocritico nella direzione di una costante valutazione del processo e del prodotto; la progettazione formativa è sempre tesa all'incerto e all'incompiuto⁶ e quindi necessariamente orientantesi mediante il controllo di una serie di variabili-bussola: essa tende, così, ad esprimere la sua costitutiva dimensione di ricerca in cui teoria e pratica si richiamano e si arricchiscono reciprocamente, nel rispetto del circolo epistemologico teoria-prassi-teoria/prassi-teoria-prassi.

In questo senso, fin dai primi anni '80 del secolo scorso, sono state proposte «nuove lenti interpretative delle pratiche progettuali. Ne hanno evidenziato soprattutto la natura flessibile, situata e riflessiva [...] in contrapposizione a prospettive, spesso viziate dai modelli didattici 'scolastico-tradizionali', in cui invece si attribuiva un ruolo determinante alla fase di determinazione dei fini, dei bisogni iniziali e soprattutto si definiva la progettazione come pratica 'formale', in grado di incidere sulla realtà ma senza modificarsi a sua volta» (Melacarne, Mucciarelli, 2014: 201; cfr., inoltre, Fabbri, 2007; Lipari, 2002, 2009).

⁶ La progettazione è simile ad un viaggio di cui si conosce bene la meta, nella consapevolezza che quest'ultima non potrebbe essere raggiunta se non passando attraverso una serie di "stazioni", di tappe intermedie che consentono al viaggiatore di ripensare in maniera critica al tragitto percorso (cfr. Peters, 1973).

Uno dei riferimenti imprescindibili per l'inquadramento della questione con riferimento all'istruzione degli adulti è certamente rappresentato dal modello andragogico (cfr. Knowles, Holton III, Swanson, 2008[1973]), preso in considerazione con le adeguate rivisitazioni.

In termini progettuali, tenere conto delle indicazioni del modello olistico proposto dall'andragogia significa, da parte dell'insegnante/formatore, adottare una impostazione di pensiero e azione che tenga conto dei sei principi fondamentali dell'apprendimento in età adulta:

- 1) il bisogno di sapere;
- 2) il concetto di sé;
- 3) l'esperienza pregressa;
- 4) la disposizione ad apprendere;
- 5) l'orientamento verso l'apprendimento;
- 6) la motivazione ad apprendere.

Tale modello riconosce la natura dialogica delle dinamiche che si attivano all'interno di una gestione democratica del processo formativo tra adulti. La prima fase del lavoro consiste nell'avviare un percorso di indagine teso a rilevare il bisogno formativo, valorizzando fin dall'inizio il sé individuale dell'utente e stimolando fin da subito l'autoapprendimento e la responsabilità, utilizzando in maniera attiva la sua esperienza. Per fare ciò, l'insegnante/formatore dovrà tenere conto dell'individualità della persona, delle particolarità situazionali, degli obiettivi e degli scopi che quella persona si aspetta di ottenere da quel percorso (che è, nei fatti, un percorso di apprendimento in età adulta).

Questa impostazione di progettazione e gestione delle attività formative segue un modello di tipo processuale che, superando la logica esclusiva dell'insegnamento (e quindi dell'efficienza), punta a quella dell'apprendimento (e quindi dell'efficacia), garantendo al soggetto la possibilità di apprendere attraverso una formazione vissuta, attiva, partecipativa, concreta e

riflessiva in cui l'istruzione – intesa nel senso tecnico del termine ma allo stesso tempo oltre il piano della trasmissione di nozioni – diventa occasione proficua di tras-formazione. Il modello di formazione che ne deriva si delinea nei termini di un processo che:

- a) parte dalla definizione (previa riflessione) del bisogno di sapere (l'adulto in formazione deve sapere perché ha deciso di apprendere);
- b) valorizza il concetto di sé per favorire la disposizione verso la costruzione di una personalità autonoma;
- c) riconosce l'esperienza come risorsa irrinunciabile per l'apprendimento;
- d) attiva processi riflessivi di ricerca della disponibilità ad apprendere ciò che si è riconosciuto come bisogno di sapere e saper fare;
- e) centra sulla vita reale l'orientamento verso l'apprendimento;
- f) stimola la motivazione intrinseca.

Se la progettazione formativa si fonda su una dimensione teorica che sia rigorosamente costruita secondo principi scientifici, il progettista dovrà ambire ad essere un *ricercatore* che si muove con consapevolezza teorica e competenza empirica. È in questo senso che si intende il ruolo giocato dagli insegnanti cui sono affidate le attività previste dai CPIA.

L'insegnante/formatore, infatti, in quanto esperto di formazione, assume il ruolo di co-progettista e di ricercatore.

«È [...] molto difficile poter “nascere” professionalmente come progettista, senza aver fatto altre esperienze nell'ambito dei diversi interventi formativi. Più specificamente riteniamo che il lavoro di progettazione possa essere svolto efficacemente da coloro che sono “esperti” del mondo della formazione. Molto probabilmente il ruolo “generale” di riferimento è quello del formatore, che peraltro ha una identità ancora meno definita di quella dell'educatore, nel senso che con questa definizione si richiama-

no professionalità diverse che operano nel campo dell'educazione degli adulti e della formazione professionale, nonché in quella più specifica della formazione aziendale. [...] I ruoli interpretati sono diversi e rispondenti a differenti funzioni formative» (Catarsi, 2003: 13-14).

Siamo evidentemente di fronte ad una professionalità complessa che tiene insieme una serie di conoscenze e competenze di ordine pedagogico e didattico, alle quali si aggiungono competenze culturali, politiche, metodologiche, amministrative e tecniche. Se è vero che la progettazione intenzionata si fonda sulle circolarità ricorsiva e "transattiva" (cfr. Dewey, Bentley, 1949) fra le dimensioni dell'intenzionalità, della riflessività e della progettualità, è possibile e auspicabile considerare quale prerequisito fondamentale per l'esercizio della professione-funzione di progettista il possesso di una capacità razionale di tipo euristico-riflessivo. Trasversale a tutte le conoscenze e le competenze richieste al progettista è, dunque, l'atteggiamento critico che richiede almeno due caratteristiche: «una conoscenza sicura delle cause, delle condizioni, delle 'ragioni' intrinseche ed estrinseche che determinano una informazione o una decisione, e, in secondo luogo, l'indipendenza di giudizio personale da parte del progettista di formazione, cioè una assunzione di responsabilità personale nella decisione delle varie fasi della progettazione» (Monasta, 1997: 29). Questo duplice ordine di riflessività consente al progettista di interpretare criticamente la dimensione di senso del progetto formativo ai fini della comprensione profonda del significato da dare alla pratica istruttivo-educativa: in questo modo egli accede alla dimensione dell'intenzione educativa in virtù della quale assumersi la responsabilità di decidere, in continuità con i fini e i valori scelti. Si pensa, dunque, ad un professionista capace di vivere con consapevolezza il proprio lavoro, ma anche di categorizzare l'esperienza per imparare da essa (cfr. Mortari, 2003), costruendo così nuovi saperi. Allora l'esercizio riflessivo sarà retroattivo anche

rispetto al personale bagaglio di conoscenze attraverso il quale il progettista interpreta la realtà e l'esperienza.

È evidente che il progettista di formazione avrà bisogno di competenze diversificate, a cominciare da una cultura politica in senso lato che gli consenta di conoscere il contesto socio-economico di riferimento e lo faciliti nell'individuazione dei bisogni formativi dei destinatari del progetto. Fondamentali sono le specifiche competenze metodologiche grazie alle quali il progettista acquisisce una sorta di «"padroneggiamento" delle diverse fasi dell'intervento formativo, dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati» (Catarsi, 2003: 15) e quelle tecniche legate ai contenuti specifici delle attività formative: rispetto ai contenuti è richiesta una conoscenza almeno generale dei principali ambiti di azione formativa, in modo da poter individuare gli specialisti più competenti da coinvolgere nelle diverse attività. È indispensabile che il progettista di formazione possieda anche competenze amministrative in quanto, ad esempio, deve essere in grado di sviluppare un progetto finanziario. Inoltre, la necessità che egli si assuma il compito di direzione e coordinamento scientifico dell'intervento ci induce a pensare a lui come ad un consulente (cfr. Alessandrini, 1998). Di non certo minore importanza è, poi, la competenza relazionale: con il committente, con i formandi, con le diverse figure coinvolte nel progetto formativo.

Questo forte bagaglio di competenze non basta tuttavia a rendere efficace un progetto: l'efficacia di un progetto sarà determinata non solo dalle competenze del progettista, che abbiamo visto suddividersi in quattro grandi aree (organizzativa, conoscitiva, comunicativa, relazionale) e dai risultati ottenuti, ma anche e soprattutto da quella sofisticata dinamica interattiva e sinergica tra: l'approccio pedagogico-didattico assunto; la corretta predisposizione delle tappe da percorrere e delle mete da raggiungere; l'impiego di metodi e strumenti scelti con corretti criteri scientifici; la verifica dei risultati progressivamente ottenuti (quelli predittivi, quelli formativi e quelli sommativi).

Fondamentali ai fini della progettazione e realizzazione dei percorsi di istruzione degli adulti risultano essere i seguenti criteri che possiamo definire “razional-scientifici”:

- a) la *previsionalità*, vale a dire la possibilità, insita nella progettazione, di passare dal conosciuto al non ancora conosciuto, procedendo verso la costruzione di un itinerario formativo razionalmente fondato e sistematicamente organizzato (monitoraggio dei tempi, delle fasi, degli interventi);
- b) la *duttilità*, vale a dire la possibilità di prevedere i risultati del percorso formativo, progettato in modo da rinfoltire o sfrondare le fasi del progetto, adeguando e riequilibrando i passaggi e garantendo la fattibilità e la revisionabilità dell’itinerario progettato;
- c) la *concretezza*, vale a dire l’aderenza alla realtà del progetto, sempre legato a “compiti di realtà” e connesso alle finalità e agli obiettivi previsti e alla conoscenza dei soggetti coinvolti nel processo formativo, in riferimento alle loro reali risorse e potenzialità, nonché alle loro aree di difficoltà;
- d) l’*autorevolezza delle ipotesi*, vale a dire la necessità di prevedere ipotesi progettuali supportate da una teoria e una pratica che si fondino sul principio della razionalità;
- e) la *replicabilità*, vale a dire la possibilità di riproporre il progetto non già ottenendo gli stessi risultati quanto piuttosto ottenendo risultati dalla efficace rilevanza formativa.

Vi sono, poi, due principi trasversali che, attraversando tutte le fasi della progettazione formativa, ne rappresentano un vero e proprio valore aggiunto: la *personalizzazione* e la *flessibilità*. Quando parliamo di personalizzazione ci riferiamo ad un indirizzo pedagogico trasversale che abbraccia tutti gli ambiti e i luoghi della formazione e che accompagna costantemente la progettazione degli interventi educativi. Ad esso si lega il prin-

cipio teorico-metodologico e strumentale della flessibilità: il rapporto tra personalizzazione e flessibilità riflette il rapporto tra finalità e prassi operative rispetto all'esigenza di predisporre interventi in grado di rispondere alle differenze dei soggetti in formazione. La possibilità di riorganizzare il sistema formativo in relazione alla necessità di favorire la gestione di percorsi formativi personalizzati risponde ad un principio di democratizzazione dell'educazione e di conseguente flessibilizzazione dei sistemi. Le misure principali per la realizzazione di tale principio risiedono nelle politiche che agiscono sulla dimensione individuale del diritto formativo.

Il primo dei due principi trasversali, la personalizzazione, è la declinazione dell'intervento formativo sulle esigenze della persona. Si tratta non solo di rispettare i tempi di sviluppo e le forme dell'apprendimento, ma anche di porre riguardo alle attitudini, ai luoghi ed alle situazioni in cui il soggetto in formazione si trova, alle sue potenzialità e possibilità di riuscita. Nell'ottica della personalizzazione ci sono tanti allievi, ognuno con il medesimo diritto di conseguire il massimo del successo scolastico e professionale che può essere soddisfatto da una formazione capace di dare a ciascuno ciò che gli serve per essere al meglio se stesso quale uomo e lavoratore. Abbracciare la prospettiva della personalizzazione significa passare da una logica funzionalistica legata agli apprendimenti intesi in termini utilitaristici (quali apprendimenti servono per assolvere ad un compito?) alla tendenza al farsi carico della persona nella sua globalità cognitiva, affettiva e relazionale.

Il secondo dei due principi trasversali, la flessibilità, consiste nell'articolazione di una struttura organizzativa e produttiva della formazione in grado di rispondere in modo congruente ad esigenze, situazioni e problemi diversificati che richiedono risposte diverse. Emerge in tal senso l'inestricabile rapporto con la personalizzazione e la natura strumentale della flessibilità in quanto strategia operativa finalizzata a ordinare le attività formative secondo un progetto personalizzato: nella progettazione

formativa, quindi, la flessibilità è uno strumento di gestione delle attività.

Se la progettazione è l'organizzazione del processo sulla base di idee di massima che tengano conto del *background* economico, sociale, culturale e degli obiettivi generali – trattandosi di un insieme di operazioni mirate a rilevare lo stato della domanda formativa di un determinato territorio e dei bisogni dell'utenza ai fini di predisporre l'offerta di formazione – il progetto è l'insieme delle azioni coordinate necessarie per raggiungere precisi obiettivi o risolvere specifici problemi. Ne deriva che la progettazione è *l'articolazione intenzionata del progetto*; in quanto insieme strutturato di azioni finalizzate il cui svolgersi è condizionato dall'esistenza di un determinato contesto di azioni, risorse e vincoli, quello della progettazione formativa è quindi un costrutto che deriva da un processo intenzionale, razionale e orientato allo scopo.

La progettazione formativa in quanto processo non si esaurisce nel semplice susseguirsi di fasi operative. Ogni fase rappresenta un momento importantissimo del percorso fatto di continui richiami a modelli teorici di riferimento, finalità e obiettivi del processo formativo complessivo, occasione di monitoraggio e valutazione per l'eventuale ritorno alla progettazione iniziale. È per questo motivo che si parla di “ciclo di vita” della progettazione. Si chiariscono, così, secondo la metafora del ciclo di vita, le fasi principali della progettazione formativa.

Un ciclo di vita consiste in una sequenza di fasi che razionalizza le attività ed ottimizza i risultati dell'azione formativa. Un progetto, a livello istituzionale (formale o non formale), vede generalmente coinvolti soggetti diversi che, pur avendo compiti differenti tra loro, si accordano per raggiungere lo stesso risultato attraverso un impegno reciproco, nel rispetto della comune e condivisa intenzionalità di base. Esso, pertanto, ha un ciclo di vita ben definito (un inizio, una durata e una fine) anche se gli effetti delle azioni progettuali proseguono nel tempo, cioè oltre la “chiusura” del progetto stesso.

Generalmente, le aree tipiche del ciclo di vita della progettazione formativa sono quattro:

- 1) l'analisi dei fabbisogni;
- 2) la programmazione;
- 3) l'attuazione e la gestione;
- 4) la valutazione e il controllo.

Nel caso dell'istruzione degli adulti il progetto è affidato ad un *team* di progetto che si configura come "gruppo di apprendimento-lavoro" (cfr. Frauenfelder, 1976) finalizzato a lavorare apprendendo e ad apprendere lavorando. La formazione del gruppo di apprendimento-lavoro è determinante e deve supportare tutti i momenti di ideazione e realizzazione del progetto formativo. Dopo l'approfondimento e l'integrazione dell'analisi dei bisogni emergenti mediante la costruzione di una mappa di problemi, si procede alla classifica dei problemi evidenziati secondo un ordine di urgenza in grado di mettere in evidenza i bisogni dell'utenza da soddisfare. Si tratta della definizione del problema, una sorta di diagnosi che coinvolge sia il territorio sia gli utenti, integrando risorse e potenzialità. Il modo in cui è rilevata la domanda formativa rappresenta uno degli aspetti più delicati della progettazione formativa. Nell'analisi dei fabbisogni (vedi, in questo rapporto, *lettura dei fabbisogni formativi del territorio*) rientra l'insieme di studi, elaborazioni dati e previsioni⁷. «È necessario precisare che il bisogno di formazione non è qualcosa che *esiste realmente*, e come tale definibile mediante

⁷ L'analisi dei fabbisogni formativi è una indagine che mira ad individuare e definire quali iniziative ed interventi formativi risultino necessari in una determinata situazione o contesto. Costituisce l'analisi preliminare dalla quale derivano le operazioni che danno forma all'intervento formativo. L'analisi dei fabbisogni professionali è un'attività finalizzata a esplicitare le esigenze di figure professionali da parte del sistema produttivo, al fine di programmare politiche formative coerenti con tali esigenze. Tali politiche formative si concretizzano nella programmazione di specifiche attività di formazione relative a determinate figure professionali.

una raccolta di dati (come il reddito pro capite), bensì una *classe di spiegazioni* che i ricercatori formulano per definire un problema» (Bianchini, 2003: 127). Ne deriva che a seconda del problema e degli scopi, l'indagine evidenzierà l'emergere di bisogni diversificati: l'oggetto di studio della ricerca sui fabbisogni formativi è, quindi, sempre difficilmente definibile una volta per tutte. Infatti, «recentemente molte sono le ricerche che hanno evidenziato e dimostrato quanto sia fallace l'idea che la progettazione sia un'attività orientata a soddisfare un semplice bisogno. Essa appare piuttosto una pratica sociale che coinvolge sempre una pluralità di attori e di interessi: soggetti in apprendimento, contesto organizzativo, risorse materiali e immateriali, culture e prospettive individuali e sociali, tecnologie, valori» (Melacarne, Mucciarelli, 2014: 200-201).

La pratica professionale di un formatore, dunque, non può procedere secondo le sole istanze della Razionalità Tecnica⁸ che prescinde dal riconoscimento delle situazioni nella loro com-

⁸ Il modello della Razionalità Tecnica delinea un paradigma di pratica professionale rigorosamente fondata su un modello applicativo, ai contesti operativi, di forme di sapere costruite sulla base di protocolli di ricerca standardizzati, ai quali i diversi casi e le diverse situazioni devono in qualche modo poter corrispondere per essere gestiti in modo efficace. Infatti, l'adozione di una Razionalità Tecnica induce a ritenere l'attività professionale come soluzione strumentale di un problema attraverso la rigorosa applicazione di teorie e tecniche a base scientifica: la pratica professionale è intesa, quindi, come processo di soluzione dei problemi, risolti mediante la selezione, fra i mezzi disponibili, di quello che meglio si adatta a determinati fini. Ciò significa ritenere che, nello svolgimento dell'attività professionale, il professionista è orientato da fini predefiniti in rapporto ai quali scegliere i mezzi adeguati, si riferisce a teorie rigidamente organizzate e strutturate per interpretare la prassi ed intervenire in essa e seleziona conoscenze organizzate utilizzandole nel corso dell'azione. I limiti di una tale razionalità sono evidenti, soprattutto se ci riferiamo a contesti lavorativi altamente problematici, come ad esempio quello educativo, in cui non esiste una 'definibilità' univoca né dei fini che orientano l'azione né della natura e della funzionalità della professionalità stessa (cfr. Striano, 2001; Perillo, 2012).

plexa unicità. Il modello della Razionalità Riflessiva riconosce l'importanza della fase di «*impostazione del problema*» (Schön, 1993: 67) attraverso cui il formatore cerca di comprendere la situazione incerta, definisce le decisioni da prendere, i fini da conseguire e i mezzi da utilizzare. In questo caso il rapporto mezzi-fini non è di tipo deterministico, ma nasce da un processo d'interazione con gli 'oggetti' della 'situazione' e di strutturazione del contesto.

Definito il problema, o l'insieme dei problemi da cui partire, precisata la motivazione di fondo del progetto⁹ e analizzati i bisogni emergenti si procede con la delimitazione del contesto nell'ambito del quale si svilupperà il progetto, rilevando le risorse umane, strutturali, finanziarie e strumentali necessarie alla realizzazione dello stesso e analizzando le caratteristiche dei soggetti destinatari dell'intervento (*analisi delle risorse e descrizione dei destinatari*). Gli obiettivi da perseguire non vanno intesi nei termini di generiche finalità e per questo vanno tradotti in risultati quantificabili e raggiungibili secondo scansioni temporali che il progetto dovrà indicare in modo chiaro (*definizione degli obiettivi*). Fondamentale, da questo punto di vista, l'individuazione delle strategie mediante le quali raggiungere gli obiettivi fissati, precisando gli interventi e le azioni che saranno realizzate (*scelta della/e metodologia/e*) e l'identificazione delle responsabilità dei singoli interventi e degli spazi all'interno e attraverso i quali il progetto sarà realizzato (*indicazione degli spazi*). Ne consegue la previsione delle sequenze temporali di realizzazione del progetto (*previsione dei tempi*) e la definizione dei criteri, delle modalità e degli strumenti di valutazione dei risultati (*valutazione*) sulla base dei quali saranno esplicitate le conclusioni del progetto in un documento nel quale verranno

⁹ In funzione della specifica dimensione di senso su cui si fonda ogni progetto, risulta indispensabile individuare la motivazione del progetto, una motivazione che, partendo da un problema, risponda ai bisogni dell'utenza, favorendone il cambiamento e la trasformazione in termini emancipativi.

“narrati” e documentati il percorso, i processi attivati, i risultati raggiunti.

Nel modello progettuale dell'istruzione degli adulti adottato dai CPIA, l'*analisi delle risorse* ha lo scopo di rilevare, attraverso una mappatura, l'insieme delle risorse disponibili che possono risultare utili alla realizzazione delle attività. Di conseguenza, nella scelta di queste ultime il gruppo di lavoro valuterà la disponibilità e la possibile reperibilità di risorse umane, strutturali, finanziarie e strumentali. La *descrizione dei destinatari* è operazione imprescindibile e consustanziale ai fini della definizione degli obiettivi e della previsione dei tempi di realizzazione delle attività. Conoscere in maniera dettagliata i soggetti destinatari dell'intervento consiste nell'appurare i prerequisiti (abilità, competenze, stili cognitivi, intelligenze), così da poter calibrare concretamente e razionalmente le azioni formative tenendo conto di limiti e potenzialità, aspirazioni, livelli di conoscenze, stili e tempi di apprendimento di ogni soggetto, secondo quanto stabilito dal primo dei sei principi andragogici. A questo punto, sarà possibile *definire gli obiettivi* e i relativi contenuti dell'apprendimento, considerando che la scelta di un modello pedagogico e didattico si misura anche sulla base dei risultati che effettivamente si vogliono raggiungere in funzione del successo formativo, ovvero, in relazione alle competenze che si intende sviluppare e potenziare negli utenti.

Con il termine competenza ci si riferisce, in generale, a ciò che il soggetto dimostra di saper fare. In questo senso, la competenza prevista rappresenta un obiettivo di apprendimento in cui si concretizzi l'integrazione tra sapere e saper fare, rimandando ad un comportamento cognitivo stabile e trasferibile; essa riguarda segmenti formativi capitalizzabili e certificabili ed è strettamente correlata al concetto di “essenzialità dei saperi”, ovvero, alla formazione come acquisizione di schemi cognitivi flessibili, che consentano al soggetto di capitalizzare il proprio saper e saper fare per spenderlo in contesti diversi e, soprattutto, per transitare, con un *habitus mentale flessibile*, da

un contesto di applicazione all'altro (di vita quotidiana e lavorativa).

L'obiettivo diventa così sinonimo di "tappa". Il fine generale dell'educazione, dal punto di vista pratico, dice molto poco sugli atti concreti che devono essere realizzati per raggiungerlo. Ognuno di questi atti ha dei fini propri che possono essere raggiunti immediatamente nel lavoro educativo proprio perché hanno un oggetto ben determinato. Questi fini, immediati e concreti, si chiamano propriamente obiettivi e si definiscono come il fine proprio e immediato di una attività concreta. Se il processo formativo è fatto di tante attività, gli obiettivi di ogni attività rappresentano le tappe di questo processo/cammino di crescita. L'articolazione del percorso formativo parte, allora, dalla definizione degli obiettivi talvolta tradotti in moduli di apprendimento per ciascuno dei quali vengono descritti: contenuti, sequenza e durata, metodologia, modalità di valutazione delle conoscenze e delle competenze acquisite, strumenti, figure professionali coinvolte, materiali da utilizzare ecc.; si tratta, nei fatti, di una micro-progettazione nell'ambito di una macro-progettazione.

La *scelta metodologica*, o meglio delle metodologie da adottare e degli strumenti da utilizzare, va elaborata nel rispetto del principio pedagogico della libertà metodologica, a sua volta legato alla logica del pluralismo. Infatti, la progettazione formativa rinuncia ad ogni impianto metodologico predefinito per favorire una attività educativa che tenga conto di una complessa trama di variabili – tra cui, ad esempio, le motivazioni del soggetto che apprende (bisogni esistenziali, sociali, valoriali) – e che si organizza utilizzando metodi molteplici e flessibili.

L'*indicazione degli spazi*, legata alle risorse strutturali disponibili, consente di prevedere una serie di luoghi fisici in cui realizzare le attività, mentre la *previsione dei tempi* consiste nell'indicare, secondo scansioni precise (ad esempio a breve, medio e lungo termine) ma non rigidamente chiuse, i tempi di realizzazione delle attività e del relativo raggiungimento degli

obiettivi previsti. Anche in questo caso vi è una precisa circolarità progettuale, basti pensare al fatto che la previsione dei tempi è sempre correlata alla descrizione dei destinatari.

La *valutazione* è tra le più delicate e complesse fasi della progettazione formativa. Essa funge da controllo della teorizzazione sulla pratica attraverso la riflessione e la discussione dei risultati raggiunti dalle attività progettate e realizzate. In ogni caso, sia che i risultati attesi siano raggiunti sia nel caso contrario, la valutazione consente il ritorno alla progettazione, ossia la riconsiderazione e la messa in discussione critica del progetto stesso. È qui che il gruppo di progetto avrà modo di riflettere retroattivamente sull'intenzionalità pedagogica del progetto, con una evidente funzione di monitoraggio dell'andamento delle attività progettate e realizzate dal CPIA. Tale processo, ovviamente, non è affidato alla fase finale del progetto, ossia nel momento della valutazione sommativa. La valutazione è un processo articolato e complesso in quanto fa riferimento all'utilizzo di tutta una serie di procedure che attestano non solo il livello di efficacia formativa ma anche quello di efficienza dell'intero processo di formazione. In tal senso la valutazione indaga non solo cosa l'attività formativa abbia prodotto ma come il processo ha funzionato nel suo complesso.

Si possono quindi riconoscere due variabili fondamentali che intervengono nel processo di valutazione dei percorsi di istruzione degli adulti: i tempi e gli oggetti. Per quanto concerne i tempi si immagina un *iter* articolato in tappe correlate che consentano di dispiegare l'azione valutativa all'inizio, nel corso e alla fine del percorso formativo. Si parlerà, allora, di valutazione iniziale, valutazione *in itinere* e valutazione finale (o sommativa). La prima è preminentemente informativa e diagnostica, la seconda accompagna l'attività formativa nel suo delinearsi quotidiano attraverso un monitoraggio costante, la terza si colloca alla fine del processo formativo e fornisce un giudizio globale sugli esiti raggiunti dai singoli soggetti, mettendo in luce i percorsi che sono stati compiuti per il conseguimento dei risultati.

Per quanto concerne gli oggetti della valutazione, si terrà conto di almeno quattro indicatori:

- 1) il pregresso, ovvero ciò che sta a monte del processo formativo (da interpretare in funzione di ciò che sarà a valle);
- 2) il processo, cioè la globalità degli interventi formativi che vengono realizzati cercando di mantenere costante il feedback e di regolare continuamente l'offerta formativa (in funzione della intenzionalità di base);
- 3) la performance, o più semplicemente le prestazioni compiute dagli utenti in termini di conoscenze e competenze apprese (considerando la natura dell'utenza, in questo caso si tratta di performance dalla portata meta-cognitiva – supportate da apprendimenti consapevoli – e non di mere esecuzioni);
- 4) il prodotto che rende visibile ciò che i formandi hanno realizzato.

Al fine di garantire il controllo sull'avanzamento delle attività formative e la rispondenza agli obiettivi formativi il gruppo di lavoro si doterà di un sistema di monitoraggio. Se la valutazione accompagna tutto il processo di implementazione del progetto con l'obiettivo di verificare la qualità dei processi messi in atto, il monitoraggio risponde a domande pratiche circostanziate: rispetto dei tempi, utilizzo delle risorse, coinvolgimento dei partecipanti, ecc. (cfr. Turra, 2003) (vedi, in questo rapporto, *miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione degli adulti*). Il monitoraggio di un progetto formativo consiste, infatti, in attività finalizzate alla misurazione del grado di raggiungimento di obiettivi a fronte dei bisogni individuati e coinvolge tutte le fasi di realizzazione dell'intervento formativo, per controllare continuamente la coerenza tra contenuti, strumenti, metodi ed obiettivi. Le informazioni raccolte in fase di monitoraggio forniranno un feedback continuo ai diversi attori del processo, consentendo tempestivi interventi correttivi. Le atti-

vità in corso di svolgimento, infatti, possono essere di conseguenza ripianificate in caso di scostamenti tra esiti ed obiettivi.

Sul punto bisogna infatti considerare che la qualità dell'offerta formativa non dipende solo dai materiali, dalle risorse per l'apprendimento e dalle metodologie adottate, ma anche e soprattutto dalle interazioni che si sviluppano tra i partecipanti alle attività formative. La valutazione degli interventi formativi si realizzerà, pertanto, su livelli differenti:

- a) le reazioni dei partecipanti, ovvero l'insieme dei vissuti, delle percezioni e dei giudizi espressi dai partecipanti sui diversi aspetti dell'esperienza formativa cui hanno partecipato;
- b) l'apprendimento, ovvero l'insieme degli effetti prodotti nei singoli soggetti in formazione dalla partecipazione all'attività formativa, in termini di miglioramento delle loro conoscenze e capacità e degli stessi effetti che tale miglioramento apporta in termini di comportamenti e atteggiamenti;
- c) il trasferimento dell'apprendimento, ovvero la messa in atto delle conoscenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti appresi, misurata ad una certa distanza di tempo dall'attività formativa.

Per realizzare il lavoro di formazione ipotizzato il CPIA si doterà, quindi, di dispositivi di documentazione (es., libretto personale), strumenti di esplorazione (quali interviste, questionari, ecc.), linee guida per la predisposizione di specifiche metodologie valutative, riscontri e prove utili alla valutazione delle competenze, certificazioni di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione dei percorsi (vedi patto formativo individuale), specifiche misure di sistema finalizzate a favorire gli opportuni raccordi tra i percorsi di I livello ed i percorsi di II livello (quali la gestione comune delle funzioni, la stesura del POF del CPIA, la stessa progettazione comune dei percorsi di primo e di secondo livello). Vanno in questa direzione anche le

azioni di ideazione, progettazione e realizzazione delle azioni di ampliamento volte a valorizzare il CPIA quale “unità didattica e formativa” e le iniziative tese a favorire il raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione di cui alle sezioni specifiche di questo rapporto. Non disgiunto, infine, dall'impianto presentato in questo capitolo, sarà il lavoro di ideazione, progettazione e realizzazione delle “azioni di RS&S” volte a valorizzare il CPIA quale “Centro di RS&S”, soprattutto in vista dell'imprescindibile nodo che unisce la progettazione e la realizzazione delle attività formative al dispositivo della ricerca. A partire dall'agire degli insegnanti-formatori coinvolti nel progetto.

Il formatore impegnato nella progettazione di un intervento formativo accede a costrutti teorici e modelli operativi che forniscono veri e propri «operatori logici» (Melacarne, Mucciarelli, 2014: 201):

Gli agganci teorici adottati dal progettista sono paragonabili a delle vere e proprie prospettive di significato [...] che influenzano le scelte metodologiche, rendendo alcune decisioni plausibili e rendendone altre impercorribili. Chi per esempio progetta interventi educativi ispirandosi, anche a volte inconsapevolmente, al costrutto di ‘partecipazione legittima e periferica’ [...] privilegerà alcune tipologie di azioni formative piuttosto diverse da quelle progettate da chi si ispira al costrutto di ‘sistema di attività’. Questo non significa che non modulerà in corso d'opera la sua azione, ma che in fase preliminare dovrà rispondere ad una domanda: dove si colloca il presente progetto? Quali tradizioni scientifiche, pedagogiche o comunque teoriche lo legittimano? Quale approccio metodologico è più idoneo per perseguire questi obiettivi? (Melacarne, Mucciarelli, 2014: 201-202; cfr., inoltre, Lave, Wenger, 1990; Mezirow, Taylor, 2011).

Se pensiamo al formatore come professionista dell'educazione, quindi come adulto che apprende dalla riflessione sulla pratica educativa quale pratica professionale, l'assunto di Mezi-

row ci invita a considerare che quel professionista interpreta la situazione educativa utilizzando un significato che ha già costruito, per orientare il suo modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che sta vivendo in quella situazione. Per un professionista dell'educazione, dunque, l'apprendimento trasformativo è commisurato alla sua capacità di "conversare" (cfr. Schön, 2006) con la situazione mediante l'utilizzo competente di un dispositivo specifico: la riflessività.

La tensione verso l'apprendimento trasformativo, esercitata mediante la ricerca sulla pratica professionale, consente al professionista di reinterpretare un'esperienza professionale remota o nuova in base ad un nuovo *set* di aspettative, dando nuovo significato e nuova prospettiva a quell'esperienza mediante la ristrutturazione delle prospettive e degli schemi di significato adottati. In questo senso, l'esperienza educativa quale frutto di una indagine sulla pratica professionale potrebbe consentire di definire nuove prospettive per interpretare fatti e situazioni e, conseguentemente, prevedere azioni educative, andando ad alimentare quella dimensione prognostica che è tipica del sapere pedagogico e della progettazione formativa.

Infatti, l'apprendimento trasformativo presuppone un lavoro riflessivo sui processi percettivi che rappresentano una forma di "apprendimento preriflessivo" che «si determina prima dell'uso del linguaggio per costruire delle categorie logiche» (Mezirow, 2003: 22). Se si considera che tale capacità si modifica con l'esperienza e 'direziona' l'agire, si comprende agevolmente perché in questa sede si stia richiamando il riferimento alla riflessione come dispositivo di monitoraggio e autovalutazione da parte dell'intero *team* progettuale: la riflessione è, nel senso in cui la si sta qui proponendo, dispositivo regolativo e autoregolativo della pratica educativa professionale; essa, dunque, risponde ad una funzione di monitoraggio e di valutazione di quella pratica e comporta sempre una critica in quanto è rivolta agli assunti. Il formatore esercita così una critica sulle pre-

messe e sui presupposti su cui si fondano i suoi modelli di aspettativa.

Risulta prioritario per lo sviluppo della professionalità educativa dei formatori coinvolti nelle attività dei CPIA il bisogno di dotarsi di dispositivi capaci di supportare il loro sviluppo professionale a vantaggio dell'efficacia degli interventi formativi rivolti all'utenza adulta. Tali dispositivi vanno acquisiti, coltivati ed implementati nel corso della pratica professionale la quale si offre al formatore come costante oggetto di ricerca. Pensiamo, in questo senso, al formatore impegnato nelle attività di istruzione degli adulti proprio come adulto in trasformazione e, in quanto tale, come soggetto teso al costante esercizio del discernimento della relazione che intercorre fra quel che cerca di fare e quel che ne deriva in conseguenza (cfr. Dewey, 1916).

Sono queste alcune delle ragioni per le quali si individua nella competenza di ricerca la principale dotazione che qualifica nei termini della professionalità l'operato dei diversi professionisti che, a differenti livelli, lavorano nei CPIA, adottando un approccio secondo il quale il proprio lavoro non può prescindere dal rapporto fra ricerca e riflessione sull'agire educativo. In questo senso, si segnala il significativo contributo che l'impianto epistemologico e metodologico della ricerca-formazione fornisce allo sviluppo della competenza euristica dei formatori coinvolti nei CPIA.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Alberici A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Aleandri G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando.

- Alessandrini G. (1998). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerrini e Associati.
- Baldacci M. (2012). *Epistemologia della didattica*. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Baldacci M. (2016). Una tensione dell'educazione permanente. L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F. (2012). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotto U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Belanger P. (2016). *Self-construction and Social Transformation. Lifelong, Lifewide and Lifedeeep Learning*. Hamburg: UNESCO - Institute for Lifelong Learning.
- Bianchini M. (2003). *Le problematiche dell'analisi dei bisogni formativi*. In E. Catarsi, T. Cini. *Progettare formazione*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Biasin C. (2013). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Brookfield S.D. (1985). Critical Definition of Adult Education. In «Adult Education Quarterly», 1, fall.
- Brookfield S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield S.D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner J.S. (1978). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Calaprice S. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Laterza.
- Calaprice S. (2016). Educazione Permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

- Cambi F. (2001). *La pedagogia generale oggi: problemi di identità*. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora. *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*. Milano: La Nuova Italia.
- Cambi F. (2005). *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di) (1995). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Cappa F., Del Negro G. (2016). Introduzione. In J. Mezirow. *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Castel R. (2004). *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*. Torino: Einaudi.
- Catarsi E. (2003). *Il progettista nel sistema della formazione*. In E. Catarsi, T. Cini. *Progettare formazione*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Colicchi E. (2011). *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Napoli: Loffredo.
- Commissione Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. SEC n. 1832.
- Commissione Comunità Europee (2001). *Comunicazione della Commissione. Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. COM n. 678.
- Consiglio Europeo (2002). *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*. G.U.C.E. C163.
- Corbi E. (2002). *La formazione a distanza di terza generazione. Nuove frontiere per l'educazione degli adulti*. Napoli: Liguori.
- Corbi E. (2010). Dall'alfabetizzazione degli adulti all'articolazione del sistema formativo integrato. In AA. VV. *Spunti di riflessione sulle emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corbi, E. (2012). Oltre la frammentazione: il mosaico del reale e il ruolo critico della pedagogia. In O. De Sanctis, E. Frauenfelder (a cura di). *Cartografie pedagogiche n. 5/2011*. Napoli: Liguori.
- Corbi E. (2014). Dall'educazione degli adulti alla formazione integrata. In M.R. Strollo (a cura di). *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in onore di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano.
- Corbi E., Perillo P. (a cura di) (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesi di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Costa M. (2008). *Il valore della formazione continua tra complessità e opportunità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dave R.H. (1976). *Foundations of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Delors J. (1995). *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Commissione europea.
- Delors J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris: Unesco-Odile Jacob. Trad. it. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Demetrio D. (1986). *Saggi sull'età adulta*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (2003). Introduzione. In J. Mezirow. *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Bari: Laterza.
- Demetrio D., Alberici A. (2004). *Istituzioni di educazione degli adulti. Saperi, competenze e apprendimento permanente* (vol. 2). Milano: Guerini.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. In J.A. Boydston (Ed.). (1980) *The Middle Works of John Dewey. 1899-1924. Vol. 9*. Carbondale: Southern Illinois University Press. Trad. it. (1959-1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. In J.A. Boydston (Ed.) (1986). *The Later Works. 1825-1953. Vol. 8*. Carbondale: Southern Illinois University Press. Trad. it. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. In J.A. Boydston (Ed.) (1986). *The Later Works of John Dewey. 1925-1953. Vol. 12*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. Trad. it. (1973). *Logica, teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
- Dewey J., Bentley A.F. (1949). *The Knowing and the Known*. In J.A. Boydston (Ed.) (1989). *The Later Works of John Dewey. 1925-1953*.

- Vol. 16. Carbondale: Southern Illinois University Press. Trad. it. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- de Mennato P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- de Mennato (a cura di) (2006). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.
- De Sanctis F.M. (1975). *Educazione in età adulta*. Firenze: La Nuova Italia
- De Sanctis F.M. (1979). *L'educazione permanente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza L. (a cura di) (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L., Chianese G. (2012). *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L., Ulivieri S. (a cura di) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- EBAE (1976). *The Terminology of Adult Education*. Amersfoort: EBAE.
- Ecle. European Centre for Leisure and Education-Unesco (1977 e segg.). *Adult Education in Europe*. Prague: Ecle.
- Ecle. European Centre for Leisure and Education-Unesco (Ed.) (1990). *International Handbook of Adult Education*. Prague: Ecle-Unesco.
- Federighi P. (a cura di) (2000). *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. Firenze: Quaderni di Euridyce.
- Engeström Y. (1987). *Learning by Expansive*. Helsinki: Prienta-Konsultit Oy.
- Engeström Y. (2009). Expansive Learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.). *Contemporary Theories of Learning*, London: Routledge.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2011). Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi. In «Educational Reflective Practices», 1-2, 2011, pp. 37-55.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo*.

- Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Federighi P., Boffo V., Darjan I. (Eds.) (2009). *Content Embedded Literacy in the Workplace*. Firenze: Firenze University Press.
- Formenti L. (2014). Il pattern che connette: epistemologia della ricerca narrativa in educazione degli adulti. In M. Corsi (a cura di). *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frauenfelder E. (1993). Apprendimento, sviluppo, educazione. In AA. VV. *Fondamenti di pedagogia e di didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Frauenfelder E. (1976). *Il lavoro di gruppo: guida teorico-pratica alla strutturazione dei gruppi di apprendimento*. Firenze: Le Monnier.
- Gallina V., Lichtner M. (1996). *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Jarvis P. (1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London & New York: Routledge.
- Jonassen D., Land S. (Eds.) (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Mahwah: Erlbaum.
- Kerosuo H., Kajamaa A., Engeström Y. (2006). *Organizational learning remembered. Traces of change in narratives, documents and material artifacts*. University of Warwick: OLKC Conference.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (1973). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Burlington: Elsevier. Trad. It. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano: FrancoAngeli.
- Laporta R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.
- Laporta R. (1993). Natura e finalità dell'educazione. In AA. VV. *Fondamenti di pedagogia e di didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Lash C. (1984). *The Minimal Self. Psychic Survival in Troubled Times*. New York: Norton. Trad. It. (2010). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.
- Lave J., Wenger E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. (2006). *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson.

- Lengrand P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: UNESCO. Trad. it. (1973). *Introduzione all'educazione permanente*. Roma: Armando.
- Leon A. (1980). Educazione permanente e animazione socioculturale. In M. Debesse, G. Mialaret (a cura di). *Trattato delle scienze pedagogiche e formazione continua* (vol. 9). Roma: Armando.
- Lipari D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Milano: Edizioni Lavoro.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2011). La dimensione adulta. Tra realtà e progettualità condivise. In «Me.Tis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni», n. 1/2011.
- Loiodice I. (2011). Bisogno di formazione in età adulta: teorie, pratiche e metodologie per il *lifelong learning*. In A. Mariani *et al.* (a cura di). *25 saggi di pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2014). La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia. In M. Corsi M. (a cura di). *La ricerca pedagogica in Italia*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Loiodice I. (2016). L'educazione per il corso della vita. In L. Dozza, S. Olivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (a cura di) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche formative per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Marsick V., Cederholm L., Turner E., Pearson T. (1992). Action reflection learning. In «Training and development», 46, 8, 1992, pp. 63-66.
- Marsick V., Davis-Manigaulte J. (2011). Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione. In «Educational Reflective Practices», 1-2, 2011, pp. 7-38.
- McGill I., Beaty L. (1995). *Action Learning: A Guide for Professional, Management and Education Evelopment*. London: Kogan Page.
- Melacarne C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Melacarne C. (2012). Action Learning e Action Oriented Research.

- Una ricerca sul turnover organizzativo. In «Educational Reflective Practices», n. 2, 2012, pp. 59-82.
- Melacarne C., Mucciarelli V. (2014). La progettazione educativa tra significati e materialità. In E. Corbi, P. Perillo (a cura di). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Merriam S.B., Cunningham P.M. (Eds.) (1989). *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. Trad. it. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Mezirow J., Darkenwald G.G., Knox A.B. (1975). *Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Basic Education*. Washington, DC: Adult Association of the USA.
- Mezirow J. et al. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow J. et al. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow J., Taylor W. et al. (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow J., Taylor, E.W. (Eds.) (2011). *Transformative Learning: Theory to Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley.
- Monasta A. (1997). La progettualità nella formazione. In A. Monasta (a cura di). *Mestiere: progettista di formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Muzi M. (2001). Una pedagogia per il futuro prossimo. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora. *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*. Milano: La Nuova Italia.

- O'Neill J., Marsick V.J. (2007). *Understanding action learning. New Understanding Action Learning: Theory into Practice*. New York: American Management Association.
- Orefice P. (2006). *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche* (2 Voll.). Napoli: Liguori.
- Orefice P., Cunti A. (a cura di) (2005). *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*. Napoli: Liguori.
- Pourtois, J.P. (1986). "La ricerca-azione in pedagogia". In E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo P. (2008). Il progettista riflessivo per una progettazione intenzionata. In F.M. Sirignano (a cura di). *Itinerari pedagogici per la progettazione formativa* Lecce: PensaMultimedia.
- Perillo P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Napoli: Liguori.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Perillo P. (2014). La pratica educativa professionale. Azione e ricerca nella formazione degli educatori. In E. Corbi, P. Perillo (a cura di). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perillo P. (2015). Posture epistemiche e pratiche inclusive. La dimensione euristica dell'insegnamento come pratica professionale. In M. Musello, V. Sarracino (a cura di). *Una scuola inclusiva. La pedagogia dei BES per una società politicamente equa*. Barletta: Cafagna editore.
- Perillo P. (2016). Esperienze dialogiche nella formazione dei formatori. La Comunità di Dialogo Pedagogico (CDP). In P. Vittoria (a cura di). *Dialogo, luogo dell'utopia: saggi, proposte, divergenze della pedagogia critica*. Genova: Quintadicipertina.
- Perillo P. (2016). Una questione di competenze, una questione di prospettive. Per una analisi delle pratiche di insegnamento. In E. Corbi (a cura di). *La literacy in lettura. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perillo P. (2017). La ricerca azione partecipativa: un modello euristico per la trasformazione delle pratiche educative. In E. Frauenfelder, F.M. Sirignano (a cura di). *School Sharing. Dalla rete dei saperi alla*

- rete sociale. Un progetto di ricerca-azione partecipativa su “benessere” e “interculturale”*. Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- Perillo P. (2017). La scuola come Comunità di Pratica: l'insegnante ricercatore. In E. Frauenfelder, F.M. Sirignano (a cura di). *School Sharing. Dalla rete dei saperi alla rete sociale. Un progetto di ricerca-azione partecipativa su “benessere” e “interculturale”*. Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- Peters R.S. (1973). *Philosophy of education*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinto Minerva F. (2012). Vecchiaia. Un'età ancora in divenire. In M. Corsi, S. Uliveri (a cura di). *Progetto generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: Edizioni ETS.
- Polanyi M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge. Trad. it. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- Petracchi G. (1972). *Educazione degli adulti, educazione popolare, educazione permanente*. Brescia: La Scuola.
- Riva M.G. (2016). Educazione Permanente: Modello Individuo-Sistema e Lifedee Learning. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2012). Introduzione. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rosenius A., Absetz K., Toiviainen T. (1998). *Basic Adult Education. English Finnish Terminology*. Helsinki: Finnish Adult Education Association.
- Rossi B. (2012). *Educare alla creatività: formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Russo P. (2011). *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sarracino V. (2000). *Progettare la formazione*. In V. Sarracino, M.R. Strollo (a cura di). *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York: Basic Books. Trad. it. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

- Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass. Trad. it. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (1991). *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schön D.A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. In «Curriculum Inquiry», 22, 2, pp. 119-139.
- Secci C. (2013). *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Sennett R. (1998). *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York-London: WW. Norton E Company. Trad. it. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Sternberg R.J., Wagner R.K. (Eds.) (1986). *Practical Intelligence*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Sternberg R.J. (Ed.) (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano M. (2006). Metacognizione e processi di formazione: ipotesi pedagogiche. In A. Mariani, D. Sarsini (a cura di). *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*. Bologna: CLUEB.
- Schwartz B. (1977). *L'educazione domani*. Firenze: La Nuova Italia.
- Schwartz B. (1987). *Educazione degli adulti ed educazione permanente. 11 lezioni all'Università di Padova*. Padova: Liviana Editrice.
- Schwartz B., De Balignieres (1981). *Rapporto sull'educazione permanente: documento finale presentato al Consiglio d'Europa*. Roma: Esi.
- Tartarotti L. (1981). *La programmazione didattica*. Firenze: Giunti & Lisciani Editori.
- Taylor E.W. (2011). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E.W. Taylor (Eds.). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley.
- Titmus C. et al., (Eds.) (1979). *Terminology of adult education*. Paris: UNESCO.

- Tuijnman A.C. (Ed.) (1996). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press.
- Turra B.V. (2003). Formazione, progettazione, valutazione. Riflessioni e suggerimenti per la valutazione di progetti di formazione. In E. Catarsi, T. Cini. *Progettare formazione*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.



Vittorio Amato, Giovanna Galeota Lanza*¹

La costruzione di profili di adulti definiti
sulla base delle necessità dei contesti sociali
e di lavoro

La progettazione di offerte formative rivolte agli adulti non può prescindere dalla conoscenza delle caratteristiche e degli ambiti entro i quali si manifestano fenomeni significativi relativi ai bisogni di istruzione e formazione della popolazione residente e alle risorse offerte dal territorio.

Il contesto territoriale presenta, infatti, esigenze formative peculiari che sono costituite da dimensioni legate a bisogni individuali, espressi o meno, nonché a bisogni derivati dal contesto lavorativo specifico di un determinato territorio.

Pertanto, nell'ottica di delineare interventi mirati e capaci di garantire appropriatezza ed efficacia, è necessario effettuare un'accurata analisi di contesto, che consenta di organizzare e raccordare tutte le informazioni che riguardano gli ambiti territoriali dei CPIA: 4 Comuni nella Provincia di Avellino; 8 Comu-

* Vittorio Amato, Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Napoli Federico II.

Giovanna Galeota Lanza, Dipartimento di Scienze Politiche e Centro interdipartimentale di Ricerca Laboratorio di urbanistica e di Pianificazione del territorio "Raffaele d'Ambrosio" -L.U.P.T.- dell'Università di Napoli Federico II.

¹ Nel presente lavoro si illustra la metodologia di ricerca che sarà alla base della successiva analisi territoriale dei contesti sociali e di lavoro. Tale metodologia è frutto di riflessioni comuni, tuttavia la parte relativa all'analisi demografica e occupazionale del territorio va attribuita a Giovanna Galeota Lanza, mentre quella inerente la realizzazione di un sistema informativo di ausilio alla pianificazione dei fabbisogni formativi è da attribuirsi a Vittorio Amato.

ni nella Provincia di Benevento; 7 Comuni nella Provincia di Caserta; 20 Comuni nella Provincia di Napoli e 5 Comuni nella Provincia di Salerno (Tabelle 1-8).

Tabella 1 Gli ambiti territoriali del CPIA Avellino

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione istituto
Avellino	USP di Avellino	AV	Regina Margherita-Da Vinci
Avellino	USP di Avellino	AV	Regina Margherita-Da Vinci (CC Bellizzi Irpino)
Avellino	USP di Avellino	AV	Calvario-Covotta
Avellino	USP di Avellino	AV	Calvario-Covotta (CC Ariano Irpino)
Avellino	USP di Avellino	AV	B. Croce
Avellino	USP di Avellino	AV	B. Croce (CC Lauro)
Avellino	USP di Avellino	AV	V. Criscuoli
Avellino	USP di Avellino	AV	V. Criscuoli (CR S. Angelo dei L/di)

Fonte: Regione Campania

Tabella 2 Gli ambiti territoriali del CPIA Benevento

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione istituto
Benevento	USP di Benevento	BN	Bosco-Lucarelli
Benevento	USP di Benevento	BN	Bosco-Lucarelli (CC Benevento)
Benevento	USP di Benevento	BN	Padre Pio (IPM Airola)
Benevento	USP di Benevento	BN	L. Vanvitelli (IPM Airola)
Benevento	USP di Benevento	BN	I.C. di Colle Sannita
Benevento	USP di Benevento	BN	J.F. Kennedy
Benevento	USP di Benevento	BN	I.C. Di Pontelandolfo
Benevento	USP di Benevento	BN	Eduardo De Filippo
Benevento	USP di Benevento	BN	S. Pio da Pietrelcina
Benevento	USP di Benevento	BN	S. Giovanni Bosco

Fonte: Regione Campania

Tabella 3 Gli ambiti territoriali del CPIA Caserta

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	A. Gallo
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	A. Gallo (DPG Aversa)
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	L. Settembrini (CC Arienzo)
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	2-S. Giovanni Bosco
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	G. Carli
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	I.C. di Macerata Campania
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	I.C. di Macerata Campania (CC S. Maria Capuavetere)
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	G. Falcone
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	C. Lucilio
Caserta	I.T. Buonarroti (Caserta)	CE	C. Lucilio (CC Carinola)

Fonte: Regione Campania

Tabella 4 Gli ambiti territoriali del CPIA Napoli Città 1

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	Tito Livio
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	A. Belvedere
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	60-Pavese
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	D'Aosta-Scura
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	10-Alpi-Levi
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	10-Alpi-Levi (CP Secondigliano)
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	80-Berlinguer
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	80-Berlinguer (CP Secondigliano)
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	61-Sauro-Errico-Pascali
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	64-Rodari-Moscato
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	91-Minniti
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	73-Michelangelo-Ilioneo
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	73-Michelangelo-Ilioneo (IPM Nisida)
Napoli città 1	Polo Tecnico Fermi-Gadda	NA	Don Giustino Russolillo

Fonte: Regione Campania

Tabella 5 Gli ambiti territoriali del CPIA Napoli Città 2

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	83-Porchiano-Bordiga
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	76-Mastriani (CC Poggioreale)
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	Volino-Croce-Arcoledo
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	Volino-Croce-Arcoledo (OPG Napoli)
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	Casanova-Costantinopoli
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	Bovio-Colletta
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	29-Miraglia-Sogliano (IPM Nisida)
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	29-Miraglia-Sogliano (CC Poggioreale)
Napoli città 2	I.S. E. di Savoia - Diaz	NA	F. Sollmena

Fonte: Regione Campania

Tabella 6 Gli ambiti territoriali del CPIA Napoli Provincia 1

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	Scotti
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	G. A. Rocco
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	G. M. Cante
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	G. Diano
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	G. Diano (CC Pozzuoli)
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	1-Ariosto
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	3-Carducci-King
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	B. Croce
Napoli provincia 1	I.S. Torrente (Casoria)	NA	Matteotti-Cirillo

Fonte: Regione Campania

Tabella 7 Gli ambiti territoriali del CPIA Napoli Provincia 2

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	Bruno-Fiore
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	I.C. di S. Gennarello

Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	Falcone-Catullo
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	3-F. d'Assisi
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	Bonito-Cosenza
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	G. Ungaretti
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	5-Santagata
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	4-Stanziale
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	T. Tasso
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	1-Leopardi
Napoli provincia 2	I.T. Masullo - Theti	NA	Angioletti

Tabella 8 Gli ambiti territoriali del CPIA Salerno

CPIA	Sede CPIA	Pr	Denominazione Istituto
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Monterisi
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Monterisi (CC Salerno)
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Matteo Ripa
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Matteo Ripa (ICAT Eboli)
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	S. Tommaso
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Genovesi-Alpi
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Torre-De Mattia
Salerno	I.S. S. Caterina - Amendola	SA	Torre-De Mattia (CC Vallo della Lucania)

Fonte: Regione Campania

Bisognerà, dunque, primariamente individuare tutte le informazioni di base utili alla realizzazione di una progettazione concretamente aderente alle necessità della popolazione di riferimento.

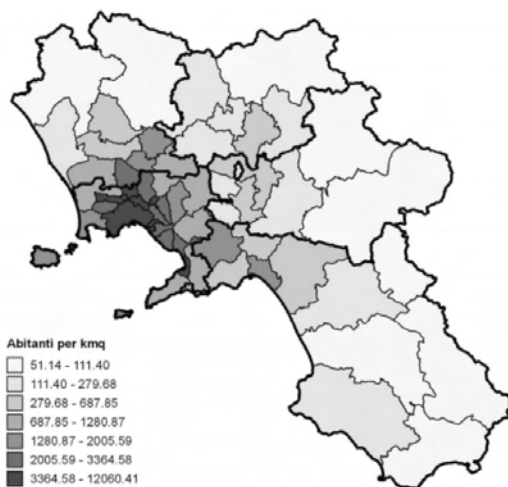
In particolare, l'analisi sarà basata su: informazioni demografiche; livelli di istruzione e processi di scolarizzazione; livelli occupazionali e mercato del lavoro; tessuto imprenditoriale; dinamiche dei settori economici; servizi sociali presenti sul territorio.

Tali informazioni verranno organizzate rispetto a specifici criteri e successivamente confrontate con riferimenti più ampi relativi al territorio (Provinciale/Regionale), al fine di sviluppare una interpretazione attendibile sull'andamento dei fenomeni di interesse.

Una volta raccolte le informazioni, è quindi possibile tracciare con precisione gli ambiti su cui focalizzare l'analisi di contesto, che saranno così suddivisi: aspetto demografico; immigrazione; aspetto occupazionale; non forza lavoro; tessuto imprenditoriale; dinamica dei settori tra macro settori economici; mercato del lavoro.

Relativamente al primo punto, l'aspetto *demografico*, verrà esaminata la densità abitativa (abitanti per kmq) relativa agli ambiti territoriali dei CPIA, che indica sia il livello di urbanizzazione delle diverse aree territoriali sia la struttura della popolazione attiva.

Figura 1. Densità abitativa Regione Campania, 2015*

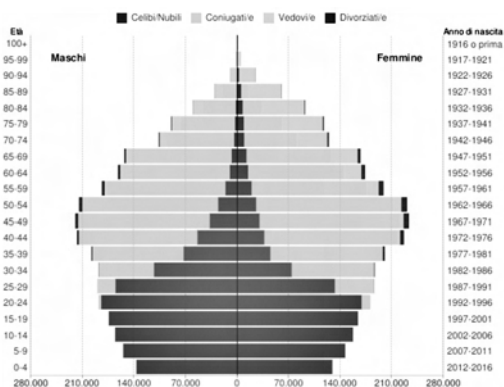


*Esempio di visualizzazione cartografica dei dati di interesse
Fonte: elaborazioni su dati ISTAT, 2015

L'indice di struttura della popolazione attiva si riferisce al rapporto percentuale tra la parte di popolazione in età lavorativa più anziana (40-64 anni) e quella più giovane (15-39 anni) e fornisce importanti informazioni sul livello di invecchiamento della popolazione in età lavorativa nel territorio. Infatti, se ad esempio assume un valore basso vorrà dire che la popolazione in età lavorativa è giovane, ciò implicherà da un lato una maggiore dinamicità della forza lavoro, ma, dall'altro, una più alta difficoltà dei giovani a entrare nel mondo del lavoro. Nella costruzione dell'indice di struttura, inoltre, potrà essere analizzata anche la distribuzione per sesso.

Per realizzare un quadro esaustivo della dinamica demografica degli ambiti territoriali dei CPIA verrà, poi, esaminata la piramide delle età che indica la percentuale di popolazione femminile (istogrammi di sinistra) e maschile (istogrammi di destra) per classi di età quinquennali, nonché lo stato civile per sesso e classe di età.

Figura 2. Piramide delle età popolazione residente in Campania per età, sesso e stato civile, 2016*



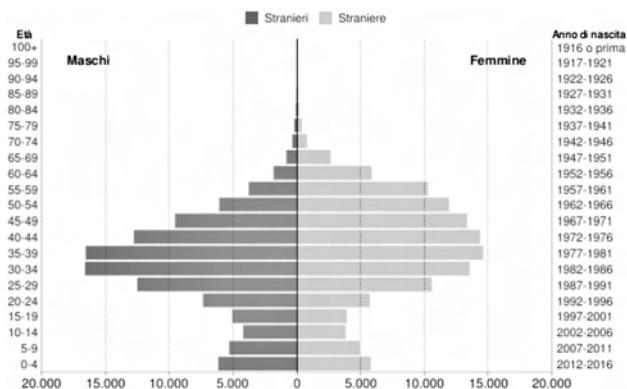
*Esempio di visualizzazione grafica dei dati
Fonte: ISTAT, 2016

Allo scopo di tracciare il quadro dei livelli di istruzione negli ambiti territoriali di interesse, la piramide dell'età sarà arricchita del dato connesso al titolo di studio delle singole generazioni. In ogni istogramma verrà, infatti, rappresentata la distribuzione percentuale dei titoli di studio, pertanto, sia per le donne che per gli uomini e per ogni classe di età, sarà possibile individuare la quota di popolazione che possiede i diversi gradi di istruzione.

Ciò consentirà di valutare, oltre che la velocità con cui è cresciuto il grado di istruzione negli anni, anche i livelli di istruzione delle classi di età adulta.

Con riguardo, invece all'*immigrazione*, verrà presa in esame la piramide delle età della popolazione straniera presente nei territori analizzati, così da comprenderne la numerosità per ogni classe di età.

Figura 3. Piramide delle età della popolazione straniera presente in Campania, 2016*



* Esempio di visualizzazione grafica dei dati

Fonte: ISTAT, 2016

Anche in questo caso, si tenterà di collegare ad ogni classe di età i dati relativi ai titoli di studio.

Infine, soprattutto in relazione ai titoli di studio, saranno analizzate le etnie prevalentemente presenti negli ambiti territoriali analizzati. Questo punto assume rilevanza dal momento che, se si guarda all'intero territorio regionale, l'eterogeneità delle presenze appare significativa, infatti, sono ben 165 i Paesi da cui provengono i cittadini stranieri residenti in Campania. Tuttavia, il 74% di essi proviene da appena dieci Paesi, tra cui spiccano per numero di presenze l'Ucraina e la Romania (a cui si aggiungono, nel gruppo dei paesi dell'Europa dell'Est, Polonia, Albania e Bulgaria); poi Marocco (unico paese nord-africano); Sri Lanka e Cina (seguiti a distanza da India e Bangladesh, nel gruppo dei Paesi asiatici). Per tale ragione risulta opportuno conoscere se e in quale misura anche all'interno degli ambiti territoriali dei CPIA si registri la presenza di etnie prevalenti, nell'ottica di garantire un'offerta formativa che consenta l'inclusione sociale nel rispetto delle diverse culture.

Tabella 9 Etnie maggiormente presenti tra i cittadini stranieri in Campania*

	Avellino	Benevento	Caserta	Napoli	Salerno	Campania
Ucraina	2.343	1.186	8.161	22.488	8.296	42.474
Romania	3.702	2.665	7.409	9.330	14.799	37.905
Marocco	1.090	655	3.949	4.713	8.580	18.987
Sri Lanka (ex Ceylon)	113	39	157	13.566	344	14.219
Cina	368	141	1.214	10.300	820	12.843
Polonia	583	276	2.555	4.605	1720	9.739
Albania	582	259	2.972	1.873	1157	6.843
Bulgaria	823	133	1.040	3.098	1575	6.669
India	272	170	2.063	1.595	2015	6.115
Bangladesh	43	64	101	4.805	414	5.427
Totale	9.919	5.588	29.621	76.373	39.720	161.221

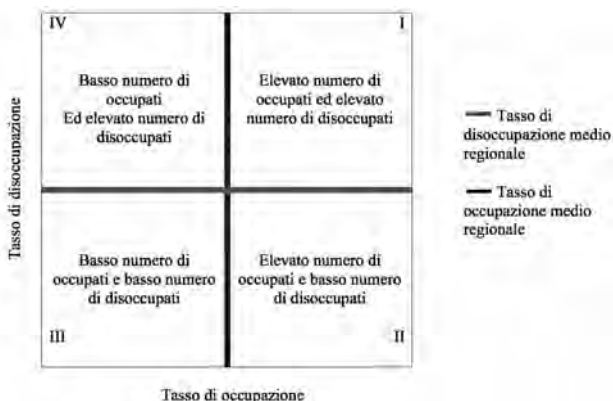
* Esempio di visualizzazione dei dati di interesse

Fonte: ISTAT, 2015

In relazione al terzo aspetto, quello *occupazionale*, si procederà ad un confronto tra il tasso di occupazione della popolazione in età attiva (numero di occupati/popolazione tra 15 e 64 anni) con quello di disoccupazione (popolazione in cerca di occupazione/forza lavoro).

I dati raccolti saranno inseriti in una matrice capace di indicare quali sono le aree territoriali maggiormente critiche sul piano occupazionale.

Figura 4. Matrice aree territoriali maggiormente critiche sul piano occupazionale.



Tale matrice sarà costituita da quattro quadranti. Il I e il IV quadrante indicano una certa criticità del mercato del lavoro, in quanto il tasso di disoccupazione è superiore alla media regionale. Nel IV quadrante si posizioneranno, dunque, le aree più critiche poiché all'alto tasso di disoccupazione corrisponde anche un basso tasso di occupazione.

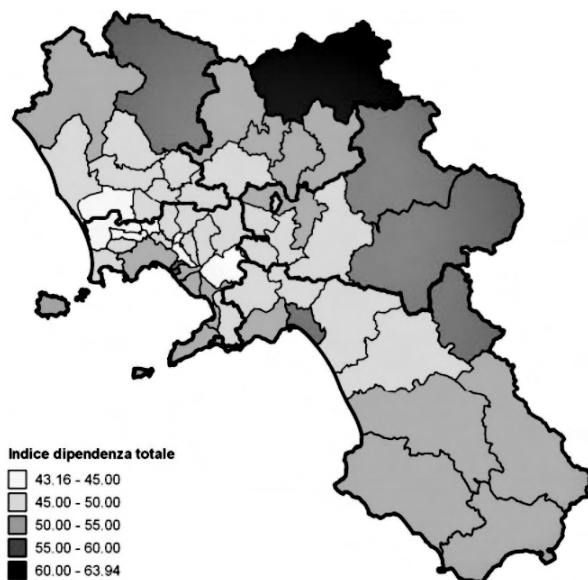
Al fine di comprendere l'influenza del grado di istruzione nella dinamica occupazionale, verranno collocati nella matrice degli occupati e disoccupati anche i titoli di studio posseduti.

Ciò consentirà di valutare in che misura il titolo di studio favorisce la collocazione nel mondo del lavoro (va detto che, in generale, al crescere del livello di istruzione aumenta il tasso di occupazione e diminuisce quello di disoccupazione).

Infine, i risultati ottenuti dalla matrice consentiranno la realizzazione di una cartografia degli ambiti territoriali dei CPIA con i differenti livelli di criticità del fenomeno.

A completare il quadro dell'analisi concernente l'occupazione, il quarto ambito di approfondimento è connesso alle *forze di non lavoro*. In questo caso, oltre alla valutazione dell'indice di dipendenza (il rapporto percentuale tra la popolazione in età non attiva -0-14 anni e oltre 64 anni- e la popolazione attiva -15-64 anni-), saranno posti a confronto il tasso di inattività maschile con quello femminile.

Figura 5. Indice di dipendenza totale (somma degli indici di dipendenza giovanile e senile) nel territorio campano*

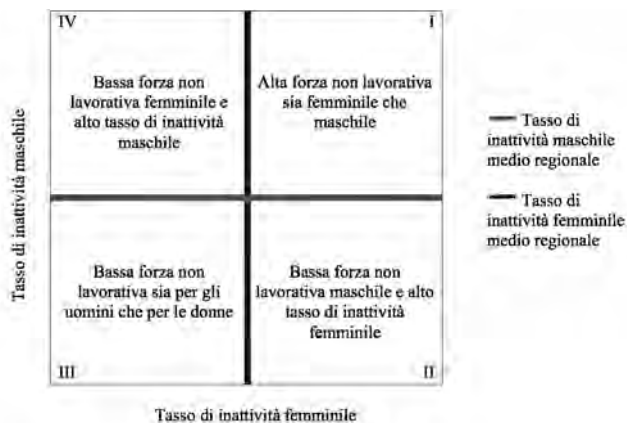


* Esempio di visualizzazione cartografica dei dati di interesse
Fonte: elaborazioni su dati ISTAT, 2015

I due tassi illustrano ulteriormente i livelli di occupazione e disoccupazione, misurando l'incidenza delle persone che non sono in cerca di lavoro.

Anche qui verrà utilizzata una matrice a quattro quadranti.

Figura 6. Matrice livelli di occupazione e disoccupazione



Il I quadrante segnala alti tassi di inattività per i due sessi e indica quindi un'area in cui sono necessari degli approfondimenti poiché, se il dato è dovuto a una struttura anziana della popolazione, si può ritenere una situazione di normalità, mentre se la struttura della popolazione è giovane, potrebbero esserci delle difficoltà strutturali del mercato del lavoro che generalmente inducono o a prolungare la carriera scolastica o a non entrare nelle forze di lavoro.

Analogamente a quanto detto per l'analisi della forza occupazionale, anche nell'analisi delle forze di non lavoro è utile collocare nella matrice i titoli di studio posseduti (in generale, il tasso di inattività aumenta con il diminuire del titolo di studio, ciò è legato al fatto che la popolazione che si dichiara non forza lavoro è costituita prevalentemente dalla popolazione più anziana, che solitamente possiede un basso titolo di studio. Ad ogni modo, chi possiede titoli più elevati tendenzialmente vuole collocarsi nel contesto lavorativo e ciò vale sia per le donne che per gli uomini).

Riguardo al *tessuto imprenditoriale*, la vocazione economica sarà misurata attraverso la quota degli addetti nei macroset-

tori dell'industria e dei servizi. Tale aspetto integra, anch'esso, il quadro occupazionale, giacché andrà a stabilire la natura della struttura aziendale degli ambiti territoriali dei CPIA.

Una volta definita la vocazione prevalente che assorbe il maggior numero di addetti, sarà esaminata la *dinamica dei settori economici* nel tempo, per capire i possibili impatti nel mercato del lavoro. Per i settori industriale e dei servizi è opportuno esaminare la variazione degli addetti e delle unità locali tra il 2001 e il 2016, mentre per il settore agricolo viene considerata la variazione della superficie agricola utilizzata (SAU) e il numero di aziende agricole tra il 2005 e il 2016.

In relazione all'ultimo ambito, connesso alla situazione del *mercato del lavoro* in Campania, verrà esaminata la capacità delle aziende di assorbire le persone che escono dal sistema scolastico.

Saranno analizzata l'offerta di lavoro definita dalle imprese presenti nei territori di riferimento (Assunzioni previste) per settore economico e per titolo di studio (stimate dal Sistema Informativo Excelsior dell'Unioncamere). Una volta poste in relazione queste due variabili, sarà possibile delineare quali sono le reali esigenze di formazione della forza lavoro maggiormente inerenti alla richiesta delle imprese locali.

Tabella 10: Assunzioni non stagionali previste e relative caratteristiche per settore economico nella Provincia di Napoli, 2016*

	Tempo ind.	Tempo det.	Apprendisti	Altri contratti	Part-time	Assunti per sostituzione
Ind. alimentari	330	610	70	80	110	400
Ind. tessili e dell'abb.	230	230	120	0	160	120
Ind. del legno e del mobile	30	90	20	0	10	10
Ind. della carta e stampa	40	90	0	0	20	50

Ind. estrattive e min.	30	20	0	0	0	10
Ind. elettriche	90	80	10	0	20	50
Ind. dei metalli	270	70	0	0	160	20
Ind. meccaniche	390	440	40	0	70	210
Ind. chimiche, farm., plast.	40	70	10	0	30	40
Public utilities	160	150	40	0	30	80
Altre industrie	10	40	0	0	20	0
Costruzioni	1410	1490	60	0	250	200
Commercio	1560	1650	150	30	1320	1260
Turismo e ristorazione	760	540	50	70	720	340
Informatica e telecom.	590	200	110	0	110	360
Servizi alle imprese	430	200	30	0	310	210
Servizi operativi	860	1020	20	10	1050	560
Trasporti e logistica	1270	1000	80	40	350	990
Servizi finanz. e assic.	200	150	30	0	30	180
Media e comunicazione	40	60	10	0	20	30
Istruzione e formaz.	220	680	20	0	390	500
Sanità e assistenza sociale	450	400	0	0	370	320
Tempo libero e altri serv. alle persone	90	210	210	10	130	190
Studi professionali	80	90	30	0	60	80
TOTALE	9570	9550	1090	230	5720	6200

*Esempio di raccolta dati relativa all'offerta di lavoro per settori economici

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema informativo Excelsior

Tabella 11: Assunzioni non stagionali di immigrati previste e relative caratteristiche per settore economico nella Provincia di Napoli, 2016*

	Numero max immigrati assunti
Industrie alimentari	80
Ind. tessili e dell'abbigliamento	40
Industrie del legno e del mobile	0
Industrie della carta e stampa	0
Ind. estrattive e lavorazione minerali	0
Industrie elettriche ed elettroniche	0
Industrie dei metalli	10
Industrie meccaniche	50
Ind. chimiche, farmaceutiche, plastica	10
Public utilities	20
Altre industrie	0
Costruzioni	450
Commercio	20
Turismo e ristorazione	80
Informatica e telecomunicazioni	70
Servizi avanzati alle imprese	30
Servizi operativi	470
Trasporti e logistica	290
Servizi finanziari e assicurativi	30
Media e comunicazione	10
Istruzione e servizi formativi	220
Sanità e assistenza sociale	100
Tempo libero e altri serv. alle persone	40
Studi professionali	0
TOTALE	2010

*Esempio di raccolta dati relativa all'offerta di lavoro per settori economici

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema informativo Excelsior

Tabella 12: Assunzioni non stagionali previste e relative caratteristiche per livello di studio nella Provincia di Napoli, 2016*

	Totale assunti	Tempo ind.	Tempo det.	Apprendisti	Altri contratti	Part-time	TOTALE
Scuola dell'obbligo	4630	2070	2300	140	120	1240	10490
Qualifica di formaz. o diploma profess.	3080	1350	1660	60	20	900	7050
Diploma superiore (5 anni)	9370	4290	4280	720	90	2890	21630
Titolo universitario	3360	1860	1310	180	10	700	7420
TOTALE	20440	9570	9550	1090	230	5720	46590

*Esempio di raccolta dati relativa all'offerta di lavoro per livello di studio

Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema informativo Excelsior

L'ultimo *step* del lavoro riguarderà la realizzazione di un *sistema informativo di ausilio alla pianificazione dei fabbisogni formativi*, che raccoglierà tutte le informazioni elaborate in relazione ai differenti aspetti descritti sopra.

Tale sistema informativo sarà costituito da diverse componenti, di seguito elencate: un *database*, ossia un sistema di registrazione ordinata, temporalmente strutturata di tutti i dati relativi all'analisi svolta; un GIS con registrazione spazialmente interrelata dei dati; che consenta il passaggio dalla semplice informazione grezza contenuta nel *database* in forma espositiva tabellare alla lettura sintetica e trasversale del dato territoriale;

un *output* generato dalle procedure di analisi messe in opera, che raccolga in sé tutte le caratteristiche di sinteticità e trasversalità rispetto alla diversa e varia natura dei dati che entrano in gioco.

La principale finalità del sistema informativo è quella di costituire un supporto al processo decisionale al fine di ottimizzare la progettazione della didattica dei CPIA.

Tale sistema informativo potrà costituire la base da cui partire nel progettare un'offerta formativa rivolta agli adulti mirata ed efficace, che non disperda risorse, ma che sia quanto mai aderente alle richieste e alle esigenze territoriali.



Raffaele Sibilio

Istruzione e formazione. Il ruolo strategico del CPIA

Verso un sistema di istruzione e formazione

Nei paesi avanzati si rileva, seppure a diverse dimensioni, una disoccupazione di lunga durata che riguarda soprattutto lavoratori difficilmente coinvolgibili in percorsi di riqualificazione professionale causa l'inadeguato bagaglio di competenze acquisito nel tempo. Per questo la formazione permanente diviene condizione indispensabile per arginare una precarizzazione sempre più evidente che comporta, soprattutto, esclusione sociale. Nel contempo, un ruolo rilevante va attribuito alla stessa certificazione delle professionalità e alla spendibilità delle competenze in contesti sempre più globali. Va ripensato il rapporto tra sistema di istruzione e formazione al fine di costruire percorsi che diano un senso ed una prospettiva ai singoli attraverso progetti personalizzati capaci di favorire una reale integrazione nel contesto sociale di riferimento.

Per lungo tempo i mondi dell'istruzione e della formazione si sono chiusi al loro interno non favorendo le necessarie sinergie, senza giungere ai risultati auspicati.

Laddove non può esserci una buona formazione professionale se non si connette alle competenze da acquisire nei contesti scolastici i quali, a loro volta, non possono fare a meno di prefigurare percorsi conseguenti alla acquisizione sia delle competenze legate all'obbligo di istruzione sia a quelle tecnico-professionali.

Scuola e formazione devono essere in grado di collegarsi in modalità permanente con le diverse anime produttive e sociali del territorio in modo da stabilire progetti comuni per rispon-

dere con azioni di anticipazione ai veloci mutamenti di una società in rapida trasformazione e generare adeguati programmi di riqualificazione e riconversione.

In questa realtà risulta necessario acquisire ed aggiornare, durante tutto l'arco della vita, il bagaglio di competenze che si presenta decisamente più ampio e flessibile di quello che era necessario per vivere e lavorare in tempi passati: di conseguenza istruzione e formazione giocano un ruolo strategico irrinunciabile per qualsiasi politica di sviluppo (Quaglino 2005).

L'interpretazione del più ampio processo di mutamento, impone la necessità di ripensare e superare quella definizione di formazione come semplice trasmissione di conoscenze e tecniche, per riconoscerla in tutta la sua globalità, come attività che stimola i soggetti a sviluppare capacità per analizzare i problemi posti dalla complessità e ad elaborare strategie per risolverli: in altri termini, sviluppare capacità di comprensione, di azione e di scelta da parte del soggetto all'interno della propria vita sociale e lavorativa.

Occorre ripensare l'intero ciclo della formazione verso un modello unitario fondato sulla centralità della persona che parta da una progettazione per competenze al fine di creare interventi personalizzati, fondati sul coinvolgimento attivo del soggetto e su una didattica laboratoriale in un continuo dialogo con il mondo del lavoro. Rivedere il rapporto tra processi formativi e sistema produttivo in un'ottica di miglioramento temporale della capacità di risposta dei primi alle esigenze del secondo; tanto più rapide e profonde sono le dinamiche di mutamento, tanto più è necessario che il sistema formativo cambi al fine di dotare gli individui di un bagaglio culturale che li metta in grado di rispondere ai bisogni, sempre più diffusi, di riprogettare la propria esistenza anche in età adulta (Moro 1998).

Diventa essenziale, dunque, che le istituzioni formative stringano legami forti con i territori, che siano in grado di modificare rapidamente i propri curricula trasformandosi da semplici ricettori in anticipatori dei cambiamenti del sistema pro-

duttivo e del mercato del lavoro. Del resto, e tra l'altro, le trasformazioni del mercato del lavoro, i mutamenti nel mondo delle professioni, le nuove modalità e gli strumenti della comunicazione hanno determinato un periodo di forte incertezza nelle istituzioni formative che si sono trovate a fronteggiare il divario crescente tra innovazioni diffuse a vari livelli e risposte formative non sempre adeguate al nuovo sistema economico.

Si è generato un forte divario tra la rapidità con la quale si è sviluppato il mutamento e la capacità dei singoli di comprendere la complessità con la quale si dispiega detto mutamento.

Ciò ha favorito una vera e propria impotenza nel gestire il cambiamento e, soprattutto una diversa velocità dei soggetti ad assimilare i processi in corso nel comprenderli e gestirli.

Ci si è, così, trovati al cospetto di una nuova categoria di analfabeti digitali, di illetterati tecnologici, con la conseguenza, non solo di una emarginazione dal mercato del lavoro ma, in maniera più preoccupante, di una condizione di esclusione sociale.

Per far fronte a tutto ciò la formazione si presenta come uno strumento ineludibile, a patto che persegua logiche di qualità, che dia dignità all'investimento in percorsi di apprendimento e di ingegnerizzazione delle conoscenze al pari degli stessi investimenti nei processi produttivi.

Non vi è dubbio che l'incertezza di un'economia, già da tempo globale, deve considerare la formazione come quel processo indispensabile per consentire ai singoli capacità di adattamento in un contesto caratterizzato da pensiero ed azione del tutto nuovo ed incerto.

La crescita della complessità non può essere compresa con vecchi modelli formativi basati sulla frammentazione dei saperi, bensì sulla lettura ed interpretazione meta-disciplinare della conoscenza con l'acquisizione di categorie sovra-disciplinari e con il conseguente ausilio di contenuti disciplinari per comprendere aspetti specifici delle singole conoscenze (Morin 1989).

D'altronde, se l'innovazione viene ad essere considerata come il fattore chiave dello sviluppo nella attuale modernità la

ricchezza si genera quanto più si è in grado di accelerare la creazione e la diffusione di nuovi prodotti e servizi. In questo contesto la creatività non è assimilabile all'antico concetto di invenzione ma si caratterizza per la sua natura relazionale e per il rilievo dato all'attività di gruppo (De Masi 2003).

L'istituzione dei cpia: un cambiamento di prospettiva

Non vi è dubbio che l'istituzione dei Centri per l'istruzione degli adulti ha segnato definitivamente un vero e proprio mutamento nella relazione tra istituzioni scolastiche e territorio di riferimento, se non altro perché ha rimodulato il rapporto tra dette istituzioni e i diversi contesti formativi e produttivi, ponendo in discussione una necessaria e storicamente difficile relazione tra sistemi che hanno avuto, da sempre, una difficoltà di dialogo.

La centralità del mondo dell'istruzione viene ribadita proprio nell'esigenza del rapporto che è necessario costruire con gli organismi che, a diverso titolo, concorrono alla realizzazione di percorsi di professionalizzazione che non si esauriscono con la certificazione tradizionale dei titoli di studio ma che, in una visione più ampia, consentono alla popolazione adulta di prefigurare un futuro possibile da costruire attraverso la realizzazione di una rete formalizzata nella quale si definiscono le diverse opportunità.

Per questo, il CPIA dagli accordi di rete istituzionalmente definiti ad un primo livello coinvolgendo i CTP, gli istituti di secondo grado e le sedi carcerarie, allargano gli accordi stessi alle autonomie locali, al mondo del lavoro e delle professioni, agli Enti di ricerca, alle strutture formative accreditate a livello regionale (così come richiamato più volte nella normativa¹) e ad altri soggetti sia pubblici che privati.

¹ D.P.R. 29 Ottobre 2012, n. 263, Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del

Ciò al fine di svolgere finalmente un ruolo di regia nella definizione di veri e propri percorsi di vita e non solo semplice erogatore di titoli di studio e di alfabetizzazione.

Trattasi di una visione che anticipa una domanda proveniente dal territorio che, anche se spesso latente, trova una sua definizione operativa nella progettazione e realizzazione di attività che producono professionalità capaci di contribuire allo sviluppo del territorio stesso.

Ad un bisogno di rispondere ad una domanda tradizionale di istruzione con l'unico scopo della certificazione dei titoli di studio e di alfabetizzazione si realizza la possibilità di utilizzare detta certificazione per costruire professionalità che possono rappresentare una risposta ad una necessità di competenze utili al nostro territorio.

Ed è in questa logica che la costruzione della rete che coinvolge i soggetti prima richiamati, organizzata per dare risposta alle opportunità professionali e di lavoro delle singole realtà, diviene una condizione indispensabile alla realizzazione dell'obiettivo.

Questa "chance" interlocutoria si deve alla opportunità di costruire reti, connessioni "ad hoc" rispondenti ai fabbisogni territoriali emergenti.

Il tutto, ovviamente, a patto che la rete sia costruita partendo non già dalla meccanica aggregazione di realtà diverse e concorrenti rispetto all'obiettivo stesso ma, al contrario, che si ponga in relazione alle attività che bisogna porre in essere in una determinata dimensione territoriale.

Ecco perché diventa imprescindibile conoscere quanto più possibile il fabbisogno di contesto sia in termini di integrazione, professionalità, di domanda di lavoro sia di condizioni economiche e culturali specifiche in modo da trasformare l'insieme di queste informazioni in opportunità per rendere intellegibili realtà in precedenza non note.

Sarebbe, quindi, auspicabile un'organizzazione del CPIA che grazie alle risorse della rete, in un modello che prende origine dalle attività di servizio che è chiamato a realizzare, più che partire da un'idea predefinita delle funzioni che rispondono a bisogni preconfezionati, diventi un organismo flessibile alle esigenze emergenti, sperimentando una capacità di ascolto attivo e un comportamento proattivo.

Una sorta di organizzazione per processi che ridefinisce le competenze interne in funzione delle attività che andrà a svolgere in modo da realizzare effettivamente i nuovi servizi cui la normativa richiama².

La stessa normativa che va letta come un'opportunità più che come un vincolo e che, nei suoi passaggi fondamentali, ridefinisce l'organizzazione stessa agevolando la realizzazione del cambiamento di prospettiva precedentemente richiamato.

Ed è dal territorio, così come mostra la Figura 1, che si rilevano informazioni che consentono la definizione dei servizi e della stessa offerta formativa allargata che diviene oggetto di comunicazione di ritorno al territorio stesso.

Basterebbe pensare, ad esempio, alla necessità che i CPIA di alcune regioni italiane hanno di fronteggiare un'emergenza formativa, in senso ampio, che proviene dalla massiccia e relativamente recente immigrazione, la quale reclama l'adozione di strumenti e dotazioni nuove, adeguate all'estensione del fenomeno.



Figura 1. CPIA e territorio

² *Idem.*

Ne deriva la realizzazione di un'offerta potenziale che può essere sinteticamente descritta dalla Figura 2, nella quale le diverse attività generate dalla struttura di coordinamento si realizzano grazie ai diversi livelli di accordo.



Figura 2. CPIA. Le risorse e l'offerta formativa

Un'offerta potenziale che va contestualizzata, adeguata alle peculiarità territoriali sia riguardo a bisogni specifici sia in relazione alle diverse tipologie di utenza. Ciò al fine di rispondere con maggiore puntualità alla domanda emergente evitando di proporre una generica ed inefficace offerta formativa (Figura 3).

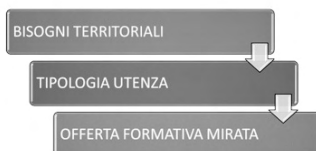


Figura 3. CPIA. Strategia e azione per la formazione

Del resto, l'obiettivo generale della nuova organizzazione del sistema di istruzione degli adulti, richiamato dal dettato

normativo, si sostanzia nel promuovere e potenziare l'occupabilità³ elevando i livelli di istruzione che rappresenta uno dei sub-obiettivi da raggiungere ma che, al tempo stesso, va coniugato con il favorire e sostenere la domanda inespressa, rispondere ai fabbisogni formativi che emergono dalle filiere produttive di riferimento nel territorio e contrastare il diffuso e preoccupante aumento del fenomeno dei cosiddetti N.E.E.T. (Not engaged in Education Employment or Training) - Figura 4.



Figura 4. Cpia e obiettivi programmatici

Una serie di obiettivi che ridefiniscono le attività che deve svolgere la nuova forma istituzionale prevista che necessita di una articolata rete territoriale di servizi che prevede la realizzazione di tre unità organizzative che concorrono nella loro interazione alla realizzazione degli obiettivi prima richiamati.

Nello specifico un ruolo strategico viene individuato nella unità amministrativa che richiama la centralità del CPIA avendo

³ Comunicazione della Commissione Europea, EUROPA 2020. *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3/3/2010, p. 3.

il compito di verificare la compatibilità economico-finanziaria dei progetti da porre in essere e che guida l'azione dell'unità didattica realizzata attraverso gli accordi di rete con le scuole secondarie del territorio, con gli Enti locali, con i soggetti pubblici e privati e, soprattutto, con le strutture formative accreditate (Figura 5).



Figura 5. Le unità del cpia

Una rete territoriale di servizio, quindi, che risponda pienamente alle raccomandazioni europee allorché si fa riferimento al più volte richiamato triangolo della conoscenza (ricerca-innovazione-istruzione) dal quale si determinano le attività della rete (Figura 6).



Figura 6. La tridimensionalità della conoscenza

L'idea alla base di tutto ciò risiede nella necessità di evidenziare un possibile scenario di riferimento territoriale grazie alle attività di ricerca e sviluppo in modo da coniugare il fabbisogno territoriale con la costruzione di profili della popolazione adulta, interpretando i bisogni di conoscenza e di competenza dell'utenza attuale e potenziale.

Senza dubbio la possibilità di raggiungere più elevati livelli di occupabilità risiede nella definizione di un piano di azione di medio periodo che sia in grado di prefigurare le tendenze di un mercato del lavoro in rapido cambiamento e di supportare e guidare un'azione formativa coordinata.

Del resto, il compito pedagogico dell'istruzione in collaborazione con la formazione è quello di dotare lo studente adulto di competenze sia di base che trasversali esperibili sempre e di fornirgli la strumentazione necessaria per affrontare il mercato caratterizzato da elementi di forte imprevedibilità.

A tal proposito, proprio per meglio rispondere alle sfide poste dai veloci cambiamenti posti dallo stesso fenomeno della globalizzazione, si definiscono ulteriori attività di ricerca e sviluppo all'interno dell'azione della rete territoriale di servizio.

In particolare, può essere utile richiamare, oltre alla necessaria formazione del personale scolastico in modo da prepararlo al nuovo sistema anche, e soprattutto, l'integrazione tra i diversi sistemi formativi con particolare attenzione alla formazione professionale per favorire la realizzazione di percorsi sempre più in linea con le richieste di nuovi saperi e ruoli (Figura 7).

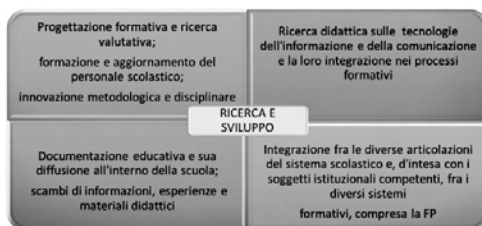


Figura 7. La rete e le attività di rs&s

Ovviamente, al fine di realizzare una rete costruita sulle reali necessità individuate, vanno definiti i passaggi necessari a raggiungere gli obiettivi precedentemente individuati.

Per questo risulta determinante la pianificazione strategica della rete stessa anche nella sua ricaduta operativa partendo dalla conoscenza empirica dei fabbisogni formativi in relazione alla domanda di lavoro e alla peculiare vocazione territoriale in maniera tale da formulare obiettivi concreti e realizzabili, sì da selezionare i soggetti da coinvolgere e definire le azioni progettuali da offrire all'utenza. Modalità che consente di attrarre non solo l'utenza tradizionale ma, in particolare, quella non ancora intercettata che potrebbe essere acquisita con più efficacia. (Figura 8).



Figura 8. Cpia. Strategia e azione per la costruzione della rete

D'altronde, formare cittadini che si riconoscano come parti necessarie ed integranti di contesti operativi comporta, non solo, un consapevole esercizio dei diritti di cittadinanza ma costituisce un antidoto in Italia, in Europa e nel mondo ai mali generati dai tentativi formali e non sostanziali di inclusione e integrazione sociale.

Risulta agevole, pertanto, in un quadro così delineato, definire le opportunità di una rete siffatta (Figura 9).

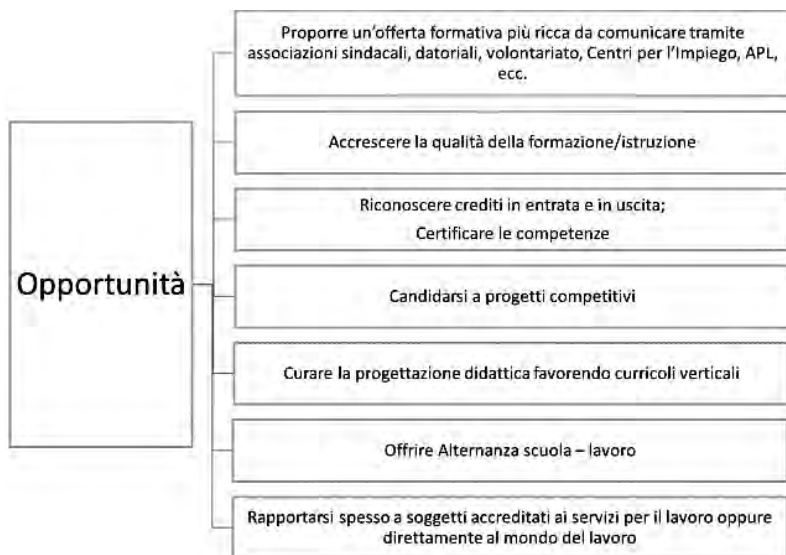


Figura 9. Cpia. Tra scelte e riassetti organizzativi

Dallo scenario evidenziato si rende necessaria una diversa organizzazione dell'istituzione scolastica chiamata a guidare un cambiamento di questa portata che ridefinisce attività e competenze necessarie alla realizzazione completa del mutamento in atto.

La scelta delle azioni da intraprendere e la loro esplicitazione operativa è condizionata dalla realizzazione di attività di servizio tra loro in sequenza che, se non realizzate, vanificherebbero l'intera organizzazione dei CPIA e che, nella loro diversa natura, richiedono competenze diversificate che solo una rete solida e razionalmente costruita può garantire.

Ne deriva un processo organizzativo macro che è descritto, nelle sue caratteristiche generali, dalla Figura 10.

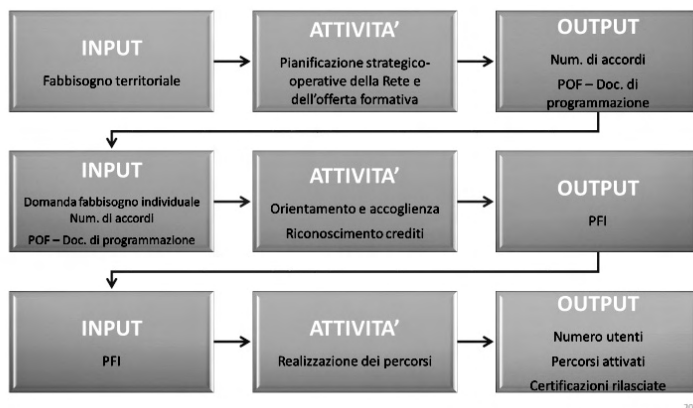


Figura 10. Cpia. Proposta di schema organizzativo

Cpia e formazione professionale

L'Intesa del 22/01/2015⁴ stabilisce l'operatività del rapporto tra istruzione e formazione attraverso la definizione di un quadro per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio Nazionale.

La struttura reticolare del CPIA consente quindi di stringere accordi con Istituti Professionali ed Enti accreditati per creare un'offerta formativa molteplice che porta in sé la possibilità di incontrare con maggiori probabilità i progetti di vita del sin-

⁴ Intesa 22 gennaio 2015, n. 8 - Intesa sullo schema di decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca concernente la definizione di un quadro operativo di riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. Intesa, ai sensi dell'articolo 8, comma 6, della legge 5 giugno 2003, n. 131

golo e rispondere ai fabbisogni territoriali anche al di là delle offerte strutturate presenti da tempo in un determinato luogo.

Si deduce, a questo punto, l'importanza dell'attività certificatoria che il CPIA assume nel long life learning, non solo relativamente ad un coinvolgimento diretto ma anche ad una partecipazione a latere, pur fondamentale nel processo. In sostanza, i CPIA, laddove non direttamente titolati alla certificazione, possono essere, con diverse modalità, coinvolti nel processo assumendo un ruolo più ampio nel sistema di individuazione, validazione e certificazione.

Vale la pena ricordare che: «La Repubblica, nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale»⁵

Infatti, le scuole, insieme ad altri enti pubblici titolari o enti titolati, hanno il compito di certificare «le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove definiti nel rispetto delle linee guida di cui al comma 5»⁶; ciò avviene anche in caso di interruzione di percorso formativo.⁷

Inoltre, una lettura estensiva dell'art. 3 del D.lgs 13/13: “i documenti di validazione e i certificati rilasciati rispettivamente a conclusione dell'individuazione e validazione e della certifi-

⁵ D.lgs. 16 gennaio 2013, n. 13 Art. 1, Comma 1 - 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.

⁶ *Ivi*, Art. 3 comma 1

⁷ *Ivi*, Art. 2, Lettera L

cazione delle competenze costituiscono atti pubblici, fatto salvo il valore dei titoli di studio previsto dalla normativa vigente”⁸, conduce ad attribuire la possibilità ai Centri di attestare il **raggiungimento di competenze associate ai titoli senza rilascio dei titoli**, ad esempio possiamo pensare ad un valore attestatorio delle UDA (unità di apprendimento) concluse, delle competenze raggiunte e validate.

Il CPIA può assumere, di conseguenza, un ruolo più ampio nel “sistema” di individuazione, validazione e certificazione provvedendo ai servizi di orientamento didattico e professionale a favore di soggetti che non siano necessariamente propri iscritti, direttamente o entrando in rete con enti erogatori accreditati. Sarebbe verosimile prospettare una formazione al proprio interno di docenti preparati *all’orientamento formativo* che si realizza nell’insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all’acquisizione dei saperi di base e trasversali e formato ad erogare *attività/azioni di accompagnamento* che si realizzano in esperienze non curriculari per potenziare le competenze di monitoraggio e sviluppo individuale.⁹ Infatti, «Il CPIA può rappresentare un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per il coordinamento e la realizzazione – per quanto di competenza – di azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati, finalizzate, tra l’altro, a fornire un “sostegno alla costruzione, ...dei propri percorsi di apprendimento”¹⁰ [art. 4, comma 55, lett. a), L. 92/2012], a sostenere il “riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti”¹¹ [art. 4, comma

⁸ *Ivi*, Art. 3, Comma 4, lettera B

⁹ MIUR - *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente* - nota 4232 del 19 Febbraio 2014

¹⁰ Legge 28 giugno 2012, n. 92 - *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita* (Art. 4, comma 55, lett. a)

¹¹ *Ivi*, art. 4, comma 55, lett. b

55, lett. b), L. 92/2012] e a favorire “la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita”¹² [art. 4, comma 55, lett. c), L. 92/2012]». (Linee Guida al D.P.R. 263/2012).

Il servizio di orientamento inoltre possiede una potenzialità rilevante per un centro di formazione e istruzione volutamente duttile: rappresentare un bacino di informazioni/dati utili ad intercettare nuove esigenze, intravedere nuove possibilità, individuare vincoli e tracciare nuovi percorsi.

Oltre alla certificazione delle competenze previste in esito ai percorsi istituzionalmente ed esplicitamente previsti dalla normativa vigente, (es. Istituti professionali), un altro coinvolgimento “indiretto” può essere rinvenuto nella Formazione professionale di competenza regionale, sia che essa sia iniziale, cioè rivolta ai giovani che si accostano per la prima volta al mondo del lavoro, sia che sia continua, ovvero indirizzata ad adulti che sono stati esclusi dal mondo del lavoro (disoccupati) e/o che intendono riqualificarsi in vista di un nuovo o di un migliore inserimento. La conclusione di questi percorsi prevede il rilascio di “qualifiche professionali” immediatamente spendibili e rilasciate da Enti di formazione accreditati, potenzialmente più pronti a rispondere e ad organizzare percorsi utili ad esigenze formative nuove.

Il sistema di istruzione e formazione professionale (IeF.P.), ad esempio, si articola in percorsi di durata triennale e quadriennale, finalizzati al conseguimento – rispettivamente – di qualifiche e diplomi professionali. Le qualifiche e i diplomi professionali, di competenza regionale, sono riconosciuti e spendibili a livello nazionale e comunitario, in quanto compresi in un apposito Repertorio nazionale, condiviso tra Stato e Regioni con Accordi del 27 luglio 2011 e del 19 gennaio 2012.¹³ A partire

¹² *Ivi*, art. 4, comma 55, lett. c

¹³ Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano 19 gennaio 2012, riguardante “*l'integrazione del Repertorio delle figure professionali di riferimento nazionale*, approvato con l'Accordo in

dai 15 anni di età, si può conseguire una qualifica professionale anche attraverso l'apprendistato di 1° livello (D.Lgs. 167/2011 art. 3)¹⁴, così come regolato dall'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 15 marzo 2012¹⁵.

Al termine dei primi due anni, inoltre, viene rilasciato – su richiesta dello studente – il certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

Il sistema degli standard regionali per la formazione e il riconoscimento delle competenze si colloca, a sua volta, in un quadro strategico che ha origine nei più recenti interventi normativi comunitari. All'interno di tale sistema, lo strumento del Repertorio rappresenta l'*infrastruttura* indispensabile per dare attuazione a tali interventi.

In altri termini, i Repertori sono strumenti per realizzare le politiche volte a promuovere l'*apprendimento* ed il *lavoro* come diritti individuali del cittadino e come fattori cardine della competitività della società europea.

In questo contesto sono le Regioni e le Province autonome i soggetti istituzionali che si sono dotati di "*infrastrutture*" che permettano di dare risposte al bisogno di formazione e riconoscimento delle competenze.

Per questo la certificazione delle competenze è possibile solo in riferimento alle qualificazioni di repertori ricompresi nel Repertorio Nazionale (articolo 8).

Il sistema nazionale di certificazione delle competenze opera nel rispetto dei principi:

Conferenza Stato - Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano del 27 luglio 2011".

¹⁴ D.Lgs. 14 settembre 2011, n. 167 Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247.

¹⁵ Accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano per la regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale. (LAVORO E POLITICHE SOCIALI - ISTRUZIONE, UNIVERSITA' E RICERCA). Accordo ai sensi dell'articolo 3, comma 2, del decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167.

- di esplicita richiesta della persona e valorizzazione del suo patrimonio di esperienze di vita, di studio e di lavoro;
- dei documenti di validazione e i certificati rilasciati costituiscono atti pubblici, fatto salvo il valore dei titoli di studio previsto dalla normativa vigente;

Il repertorio nazionale (dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali) costituisce, quindi, il quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze, attraverso la progressiva standardizzazione degli elementi essenziali, anche descrittivi, dei titoli di Istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali attraverso la loro correlabilità, anche tramite un sistema condiviso di riconoscimento dei crediti formativi in chiave europea

Gli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze, operano in modo autonomo secondo il principio di sussidiarietà verticale e orizzontale e nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle università, organicamente nell'ambito della cornice unitaria di coordinamento interistituzionale e nel dialogo con il partenariato economico e sociale, nel contempo, il raccordo e la mutualità dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze si fonda sulla piena realizzazione della dorsale unica informativa mediante la progressiva interoperatività delle banche dati centrali e territoriali esistenti e l'istituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali in modo tale da generare l'affidabilità del sistema nazionale di certificazione delle competenze in quanto fondato su un condiviso e progressivo sistema di indicatori, strumenti e standard di qualità su tutto il territorio nazionale.

Il repertorio nazionale è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di istruzione e formazione professionale, e delle qualificazioni professionali - tra cui anche quelle dell'apprendistato - codificati a livello

nazionale, regionale o di provincia autonoma, nei quali si riconosca pubblicamente la rispondenza a i seguenti standard minimi:

- a) identificazione dell'ente pubblico titolare;
- b) identificazione delle qualificazioni e delle relative competenze che compongono il repertorio;
- c) referenziazione delle qualificazioni, laddove applicabile, ai codici statistici di riferimento delle attività economiche (ATECO) e della nomenclatura e classificazione delle unità professionali (CP ISTAT), nel rispetto delle norme del sistema statistico nazionale;
- d) referenziazione delle qualificazioni del repertorio al Quadro europeo delle qualificazioni (EQF), realizzata attraverso la formale inclusione delle stesse nel processo nazionale di referenziazione ad EQF.

Le qualificazioni sono incluse nel Repertorio Nazionale in virtù del rispetto dei requisiti standard di cui all'art. 8 del D.lgs 13/2013, e per questo hanno valore e spendibilità sull'intero territorio nazionale e sono rese trasparenti per il riconoscimento, a livello europeo ed internazionale, attraverso la referenziazione ai sistemi di classificazione delle attività economiche e delle professioni e ai livelli EQF;

Il Quadro nazionale è organizzato sulla base della classificazione dei settori economico-professionali e rappresenta riferimento per i repertori delle qualificazioni regionali, approvati e pubblicati da ciascuna regione e provincia autonoma di Trento e Bolzano e rispondenti agli standard minimi (articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13).

Al fine di garantire il reciproco riconoscimento tra qualificazioni che presidiano le stesse attività, viene introdotto il meccanismo di correlazione tra le qualificazioni presenti nel Quadro. Secondo tale meccanismo le qualificazioni regionali che presidiano le stesse attività di lavoro di un gruppo di correlazione, individuato come aggregato di attività nell'ambito di un'A-

rea di attività, sono considerate automaticamente tra loro equivalenti, limitatamente alle attività presidiate e a seguito di apposita validazione da parte del Gruppo tecnico.

Di conseguenza vengono definiti sia i criteri per la correlazione tra le qualificazioni regionali per il loro riconoscimento a livello nazionale, sia i riferimenti operativi per gli standard minimi di processo, di attestazione registrazione e di sistema per i servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze.

In più tre sono le funzioni da presidiare per l'erogazione dei servizi di Individuazione, validazione e certificazione delle competenze: accompagnamento e supporto all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze, pianificazione e realizzazione delle attività valutative, sia con riferimento agli aspetti procedurali e di metodo, sia con riferimento agli aspetti di contenuto curricolare e professionale;

All'interno delle ADA (aree di attività) sono individuati i «gruppi di correlazione», intesi quali aggregati di attività di lavoro dotati di una valenza funzionale rispetto al meccanismo di correlazione e riconoscimento delle qualificazioni regionali e delle relative competenze a livello nazionale.

La correlazione delle qualificazioni professionali dei repertori regionali esistenti è basata sulla adozione, quale parametro unitario di riferimento, del processo di lavoro, articolato in ADA e attività, utile a verificare e confrontare i contenuti professionali (competenze e profili) descritti nei diversi repertori e rendere possibile la loro leggibilità e riconoscimento sulla base di una comune rappresentazione dei processi di lavoro

Per questo, la standardizzazione delle qualificazioni professionali regionali è un processo progressivo che si realizza attraverso l'avvicinamento reciproco sia in termini di contenuto, attraverso il riferimento e l'ancoraggio allo standard di riferimento nazionale (processi di lavoro, ADA, attività), sia in termini strutturali e lessicali, attraverso l'adozione di elementi minimi descrittivi comuni.

Ed è per questo che diventano correlabili, riconoscibili e spendibili a livello nazionale attraverso l'associazione ad almeno una delle aree di attività (ADA) contenute nel Quadro di riferimento nazionale. Quel che risulta interessante è che le ADA essendo strutturate anch'esse in conoscenze, abilità e competenze contengono esplicitamente i criteri valutativi secondo i quali saranno esaminati coloro che ambiscono alla qualifica. La struttura delle aree di attività quindi rende plausibile una progettazione didattica che abbia degli obiettivi ben definiti come lo sono quelli previsti nei percorsi di I e II livello dei CPIA.

Di conseguenza, grazie all'accordo di rete con le strutture formative accreditate per il conseguimento di qualifiche professionali per i propri iscritti (certificazione), i docenti appartenenti alle diverse organizzazioni possono progettare non solo con la medesima metodologia (ad es. per unità di apprendimento), assicurando ai discenti continuità organizzativa, ma avrebbero anche la possibilità di sviluppare in comune curricula verticali al fine di fornire un'offerta organica e coerente.

Conclusioni

L'obiettivo di favorire il consolidamento delle realtà produttive nella nostra Regione è indissolubilmente legato al rafforzamento delle competenze delle risorse umane coinvolte e coinvolgibili ai differenti livelli nelle unità operative presenti o potenzialmente nascenti nel territorio.

Nel contempo va rafforzata la dimensione territoriale di riferimento al fine di costruire delle vere e proprie aree di specializzazione a supporto delle imprese nelle diverse componenti gestionali.

Del resto, la competitività in epoca globale si caratterizza come distinzione territoriale e non già nella sola dinamica produttiva delle singole realtà imprenditoriali.

Il trasferimento di processi di innovazione sia materiale che immateriale valorizza l'insieme delle filiere produttive e genera un vantaggio competitivo partendo in prima istanza dal prodotto.

Il passaggio dalla internazionalizzazione delle imprese, che vedeva i singoli operatori in una spesso difficile rincorsa verso l'estero, alla globalizzazione che vede, invece, il coinvolgimento dei soggetti economici nei luoghi stessi dove si produce comporta una diversa direzione nell'azione stessa.

Se la globalizzazione è di fatto nei luoghi dove le imprese hanno sede e se, i consumatori sono spesso lontani dal luogo di acquisizione dei prodotti e dei servizi, allora la valorizzazione delle specificità produttive partendo dai prodotti/servizi consente alle imprese delle diverse filiere una più elevata possibilità di competere in un mercato effettivamente globale.

Il valore attrattivo del prodotto diviene un moltiplicatore dello stesso sviluppo territoriale e la qualità del territorio rappresenta un valore aggiunto per veicolare, con le moderne tecnologie, l'insieme delle produzioni locali.

Del resto, la stessa globalizzazione non può non fare i conti con la località ed è proprio il mutamento di paradigma da un'idea di globale che omogenizza ad una distinzione territoriale percepita e comunicata che si gioca la partita del prossimo futuro.

Per questo le diverse realtà produttive vanno supportate con azioni finalizzate a rendere più agevole la sfida competitiva sia elevando le competenze interne alle singole realtà imprenditoriali sia costruendo strutture a supporto che consentono di accedere a servizi innovativi con costi sostenibili.

Del resto, così come più volte indicato in sede europea, la Regione deve effettuare scelte mirate di posizionamento e di relativo percorso con l'obiettivo di stabilire un circolo virtuoso tra il processo di innovazione necessario l'ambiente produttivo e, non ultimo, il contesto sociale di riferimento.

Trattasi di realizzare azioni di innovazione organizzativa e tecnologica in grado di determinare una vera e propria innova-

zione sociale. Ciò, in relazione ai dettami dell'Europa, avviene, anche e soprattutto, attraverso la definizione di un numero limitato di priorità da supportare con l'intervento regionale (principio di concentrazione), sulla base delle vocazioni e degli asset del territorio, così da evitare fenomeni di dispersione e frammentazione degli interventi e sviluppare strategie d'innovazione regionali che valorizzino gli ambiti produttivi e tecnologici in una prospettiva di posizionamento nel contesto globale. Il che richiama una sistematizzazione di una vision socio-economica che, accanto al solo mantenimento/potenziamento dei tessuti tecnologici e produttivi di punta, guardi in prospettiva a percorsi di diversificazione correlata, di contaminazione materiale e immateriale intersettoriale, intercettando iniziative e potenzialità realmente innovatrici.

In pratica, il principio della "concentrazione" non deve essere letto in termini restrittivi ma di apertura: l'obiettivo non è individuare nicchie specifiche ma delineare orizzonti, tracciare traiettorie che consentano all'innovazione di qualsiasi tipologia sia di sprigionare innovatività sociale, e di farlo con una strategia chiara (anche in termini comunicativi), credibile e che abbia il coraggio di fare scelte precise, evitando una genericità tipica del passato.

Ne beneficiano, in una tale prospettiva sia le imprese ed i lavoratori in essa coinvolti, meno soggetti al rischio di precarietà, ma anche coloro i quali sono al momento fuori dai contesti di lavoro che troverebbero una possibilità, con adeguata formazione "ad hoc", di partecipare alla realizzazione di una strategia di sviluppo territoriale.

Senza contare il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche e, ancor più delle istituzioni come nel caso dei Cpia, che possono creare un ponte con il mondo del lavoro favorendo una mirata attività di formazione/lavoro evitando frammentarie e, spesso, poco produttive azioni di collegamento.

In questo contesto si evidenzia il ruolo strategico della nuova organizzazione dell'istruzione degli adulti quale anello di

congiunzione efficace tra la rilevazione delle informazioni territoriali e la loro traduzione in azioni capaci di rendere fisiologico il rapporto tra competenze acquisite e loro spendibilità nelle realtà produttive che possono nel medio periodo consolidare la loro presenza sui mercati.

In tal modo si risponde in pieno alla stessa idea di impresa come organizzazione sociale che distribuisce relazioni e valori nel suo contesto territoriale di riferimento trattenendo e generando valore.



Parte Seconda

La progettazione formativa e la ricerca valutativa



Sandra Vatrella

I meccanismi di funzionamento della policy Ida in Campania

Introduzione

Il capitolo prova ad entrare nel merito dei meccanismi di funzionamento della *policy*, ossia dei processi sociali generati dall'insieme di risorse materiali, cognitive ed emotive che consentono l'enactment (Ball 2012) della policy-Ida. A questo scopo si è scelto di presentare alcuni dei risultati ai quali si è pervenuti in virtù di un più ampio progetto di ricerca. Si tratta di un'indagine su "L'educazione per gli adulti stranieri nei Centri Territoriali Permanenti (CTP) in Campania", condotta nel 2015 e realizzata presso due tra i 'migliori' CTP della regione¹. Il primo studio è il Centro Territoriale Permanente dell'istituto comprensivo Casanova-Costantinopoli e sorge nel centro storico di Napoli. Il secondo studio è il CTP della scuola media statale di 1° grado "G. Diano" in Via Solfatara nel comune di Pozzuoli. Entrambi sono stati individuati considerando congiuntamente l'efficacia delle strategie di attrazione della popolazione migrante, i risultati conseguiti dagli apprendenti stranieri e le opinioni

¹ Il capitolo è parte di un più ampio programma di ricerca condotto dall'autrice nell'ambito del **Progetto NUVAL** - "Azioni di Sostegno alle attività del Sistema Nazionale di Valutazione e dei Nuclei di Valutazione" cofinanziato dal PON Governance e Assistenza Tecnica (FESR) 2007-2013 - Asse I e attuato da Formez PA. La ricerca si è sviluppata su due livelli; la prima parte consiste in un'indagine survey sui 71 CTP della regione (che ha consentito di ottenere dati di contesto e di performance quali ad esempio, il rapporto tra frequentanti e titoli conseguiti); la seconda è stata realizzata adottando l'approccio etnografico, ricorrendo alle tecniche dell'intervista e dell'osservazione partecipante.

espresse dai policy maker locali. In entrambi i casi, infatti, gli stranieri frequentanti, che rappresentano l'80% circa della popolazione scolastica, registrano un tasso di conseguimento del titolo compreso tra il 60 e l'80%.

Ebbene, per aprire la scatola nera dell'Ida, si propone di seguito una riflessione che muove dai meccanismi di reclutamento degli insegnanti e continua con le strategie di attrazione e fidelizzazione dello studente, con l'accoglienza e i criteri di allocazione nelle classi. Il capitolo prosegue con le dinamiche di aula e la necessità di gestire un campo sociale di attori diversi, portatori di istanze talvolta in conflitto tra loro, per poi affrontare i temi delle strategie didattiche e relazionali adottate e dei dispositivi utilizzati. I fattori in elenco sono analizzati sia in virtù delle attività di osservazione sul campo sia grazie ai colloqui di intervista realizzati con docenti e apprendenti stranieri di entrambi gli studi di caso. In tal senso di grande interesse, secondo chi scrive, sono le visioni che gli attori sociali hanno elaborato sulle pratiche in cui la policy si inverte. I nuclei concettuali su cui i locutori (Eco 1979) più di frequente indulgono sono infatti ricorrenti. Tuttavia eterogenee, e spesso confliggenti, sono le argomentazioni elaborate a sostegno delle opinioni emerse; il che costituisce di per sé, la cartina di tornasole delle contraddizioni che attraversano le pratiche: della coesistenza tra strategie didattiche all'avanguardia e tradizionali, di una platea di studenti formata di analfabeti (spesso di origine africana) e laureati (generalmente provenienti dall'Europa dell'Est); di bisogni e motivazioni differenti, di modi talvolta contrapposti di esperire lo stesso evento formativo.

I due Ctp

Il primo studio è il Centro Territoriale Permanente dell'istituto comprensivo Casanova-Costantinopoli; esso sorge a P.zza Cavour, zona trafficata del centro storico di Napoli, densamente

popolata e con una forte presenza di immigrati. Alle spalle della scuola si trova, infatti, uno storico insediamento di srilankesi dediti al commercio, ma numerosa è pure la popolazione proveniente dall'Europa dell'Est, occupata prevalentemente nei servizi di cura, e dall'Africa Occidentale, costituita da soggetti impiegati per lo più come manovalanza nel settore dell'edilizia e dei servizi. L'istituto Casanova si trova in un edificio imponente che ospita altre due scuole, separate da un ampio portone di ingresso, subito dopo il quale si trova una scalinata e, sulla destra, le aule del CTP. L'accesso colpisce l'avventore per l'aspetto decadente e, al contempo, anonimo degli spazi identificati da una segnaletica direzionale che ricorda quella degli uffici pubblici dei centri direzionali. Le aule confermano la sensazione iniziale di luogo poco adeguato alle finalità formative e pedagogiche che dovrebbe 'ospitare'. Si tratta di rettangoli, situati al primo piano, con affaccio sulla strada, e imponenti cancellate che conferiscono all'ambiente un carattere insolito, di spazio 'reclusivo'; ma insoliti sono pure i rumori che provengono dall'esterno: clacson, auto, motorini, sirene, voci, talvolta urla: nulla sembra promuovere la serenità ed il silenzio dovuti ai processi di apprendimento.

Il secondo studio è il CTP della scuola media statale di 1° grado "G. Diano" sito in Via Solfatara nel comune di Pozzuoli. Si tratta di un istituto che presenta elementi di discontinuità rispetto al primo assai funzionali per i nostri obiettivi cognitivi. L'edificio in cui sorge la scuola, infatti, presenta un aspetto congruente con le finalità educative: un ampio spazio esterno isola le aule dalla strada limitrofa, consentendo ai giovani e agli adulti di vivere il processo di apprendimento all'interno di uno spazio silenzioso, armonioso. Le aule sono piccole ma soleggiate, silenziose, comode e pulite.

Inoltre, malgrado i caratteri idiosincratici su esposti, le due realtà sono accomunate da un corpo docente spesso illuminato e proattivo, riconosciuto come tale dagli attori istituzionali interrogati che sottolineano come i due istituti rappresentino per il territorio una risorsa assai preziosa.

Gli insegnati

Sono arrivata al Ctp per caso. Sono stata immessa in ruolo per concorso ad Aversa, dopo sei anni ad Aversa ho chiesto il trasferimento per rientrare a Napoli, per assistere mio padre... e misi il codice di questa scuola ma il sito non diceva che a questa scuola era annessa una sede su a Sant'Antonio la Palma, per ragazzi difficili – è quasi un riformatorio quello – E quindi io il trasferimento lo ho avuto, ma lo ho avuto lì. Perché per il primo anno a Napoli la preside mi destinò lì. Una bella esperienza ma molto forte...perché quella è una sede per ragazzi a rischio. Al Ctp – che io non conoscevo – si liberarono tutte e due le cattedre di storia e geografia e la segretaria subito mi disse: “Professoressa se lei si vuole spostare inizi a venire al Ctp, non è il massimo, però almeno non rischia di rimanere lì pure l’anno prossimo”. E così mi sono trovata al Ctp (Insegnante di italiano, Casanova).

Ho cominciato, per cominciare a lavorare. Per prendere le supplenze annuali rimanevano certe cattedre, ovviamente rimanevano libere le scuole carcerarie... Ho lavorato sia nelle scuole carcerarie di pozzuoli e poggioreale che nel Ctp normale diciamo così (Insegnante di inglese, Casanova).

Quello con il Ctp è, dunque, un incontro fortuito, dettato dal caso e dal bisogno di lavorare, iniziato nell’inconsapevolezza di cosa sia l’Ida e di quali siano le ragioni del Ctp.

La mia storia professionale nasce indipendentemente dalla scuola. Per anni mi sono dedicato ad altro. Io sono archeologo e svolgo ancora l’attività anche grazie al Ctp che mi consente di avere la mattinata libera da dedicare al cantiere. Non avrei mai pensato di insegnare... perché per anni quando arrivavano le domande di supplenza erano altre carte da mettere da parte per far arrabbiare i miei genitori: “Ma sei pazzo, che vai a fare? Vai a fare il contadino?” Perché per loro era quello, stare nel terreno... Poi, avendo io superato l’esame di abilitazione, mi è arrivata questa chiamata improvvisa, io mi ero sposato da poco. Ho fatto il primo anno al mattino, poi la cattedra ad Ischia e da Ischia qui

a Pozzuoli al Ctp. Ma io non sapevo nemmeno cosa fosse un Ctp! Poi sono passato al mattino, la preside mi chiese la cortesia, dall'anno successivo ho avuto l'assegnazione definitiva al Ctp e sono rimasto bloccato qui. Quindi diciamo che la mia non è stata una scelta di campo è stata una scelta di opportunità... (Insegnante di italiano, Diano).

Dopo una prima fase di smarrimento nel corso della quale gli insegnanti – catapultati “nell’universo Ida” – procedono senza cognizione né del tipo di didattica che dovrebbero sperimentare, né delle aspettative e dei bisogni dell’apprendente subentra la curiosità, il desiderio di capire, la scelta:

Se la dovessi fare ora, insegnerei solo nel Ctp. Perché è un’esperienza completamente diversa rispetto a quella del mattino. Anche se ho sempre avuto un ottimo rapporto con i ragazzi del mattino. Ma questa è un modo di insegnare molto più vicino al mio modo di essere, di pensare. Sono adulti io sono abituato al cantiere e con gli adulti ci sto dalla mattina alla sera (Insegnante di italiano, Diano).

Avrei avuto occasione di passare alla scuola del mattino il primo anno feci domanda di passare e anche alle superiori, perché io sono abilitata. la preside mi chiese di ritirarla mi chiese la cortesia di rimanere qui. Poi non l’ho più fatta perché diciamo il meccanismo mi ha preso, mi ha incuriosita. Due anni fa ho iniziato a pensare a una possibile specializzazione, sono entrata nel circuito degli esami della prefettura di lingua italiana. La scuola è diventata tre anni fa test center, ma lo è diventata perché g. ha il titolo preso alla Ca’ Foscari di Venezia come docente di italiano L2 e quindi la scuola è stata accreditata in quanto c’era un docente che poteva, la scuola è stata abilitata. In questa commissione, essendo io di lettere e avendo io l’abilitazione, la dirigente mi chiese di farne parte... Quindi io piano piano mi sono trovata in vari meccanismi... Poi, l’anno scorso ho maturato la scelta, volevo capire di più, imparare di più. L’ho fatta ora è finita. Ho fatto anche gli esami. Ho fatto il Ditals si chiama che è il titolo di didattica italiano L2 per gli stranieri a Siena, che ri-

lascia l'università per stranieri di Siena, che si appoggia però qui alla Federico II, al CLA. E avevo tre scelte: o Ca' Foscari, o Roma o Siena che sono le più accreditate. Io volevo prendere un titolo, fare un corso... e poi parlandone con G. e un'altra amica, loro due mi consigliarono: "guarda se vuoi farlo allora punta al massimo, non ti conviene il grado intermedio" (Insegnante di italiano, Casanova).

Corsi e masters non sono però l'unico canale che consente agli insegnanti di socializzare con l'educazione degli adulti:

Avere un gruppo di docenti che lavora insieme e nella stessa direzione, che si siano formati per quello e che non si siano improvvisati è fondamentale. Ad esempio noi abbiamo avuto dei supplenti, ma venivano dal mattino e hanno avuto difficoltà inizialmente, ci sono stati problemi perché non riuscivano, non capivano che qui è tutto diverso... Poi li abbiamo presi nel gruppo, gli abbiamo spiegato cosa fare e non fare cosa aspettarsi e cosa non aspettarsi... Abbiamo lavorato benissimo (Insegnante di inglese, Casanova)

Che ci si prepari attraverso un master o grazie a catene informali di 'docenti in apprendimento', è in ogni caso fondamentale che il docente comprenda quali siano le competenze che gli sono state attribuite e se ne faccia carico, il che può avvenire anche in seguito a quelli che vengono definiti come 'incontri fortunati'.

Ho avuto degli incontri fortunati... Al carcere di Pozzuoli con un gruppo che lavora molto bene sul disagio e questa cosa è stata di stimolo. Sebbene io verificavo che... Rispetto alla scuola del mattino quella degli adulti... Anche se purtroppo è bistrattata "il cimitero degli elefanti la chiamano" la chiamano, ci sono le punte di qualità dove si capisce che è una strada da percorrere ... (Insegnante di Italiano, Casanova).

*L'anno di prova l'ho fatto a Poggioreale. C'era il preside **** e si è creato un riconoscimento rispetto a una serie di persone e di personalità, per cui ancora oggi ...si è creata una sorta di associazione, la Doceda, facciamo dei progetti. Per esempio siamo*

andati al San Carlo. Il comune ha dato un fondo e ha consentito l'acquisto di biglietti...diventa un arricchimento dell'offerta formativa... Noi stiamo lavorando sulle unità di apprendimento, cioè: come fare entrare la visione di un'opera teatrale in un'attività di apprendimento vero e propria che investa tutte le materie.

Quindi le nostre frequentazioni si intersecano ancora... A un certo punto il preside vicario prese la supervisione del lavoro svolto e lui mi chiamava, discuteva mi chiedeva, si leggeva le cose, me le proponeva "Sai ho letto questa cosa vedi te l'ho segnata a matita, tu che pensi" e per me, sai, sentirsi accompagnati da qualcuno che... è gratificante perché in fondo lui che se ne importava? Invece no perché tu senti che c'è un maestro che ti insegna delle cose, che ti accompagna. Poteva fregarsene, quanti lo fanno! Poteva dire: "Va bè il lavoro lo hai fatto le carte sono a posto..." Alla fine quando ho iniziato a lavorare per la tesi dell'anno di prova ho sentito il bisogno e la necessità di interrogarmi seriamente. Avevo visto come lavoravano le colleghe a Pozzuoli, avevo visto come non lavoravano altri, avevo visto che c'era gente che ci studiava, che aveva prodotto dei testi, ho scoperto l'andragogia, ho scoperto che c'era una didattica... Io, per esempio mi ponevo il problema ma quando gli porto un libro, pure una fotocopia che hanno immagini completamente decontestualizzate dalla loro realtà, magari adolescenti che parlano... Non sono tagliate su di loro, sulle loro esigenze... Allora inizi a elaborare una possibilità, una chiave. Dici: "Ma possibile che qualcuno non ci abbia mai pensato fino adesso?" Allora ti metti a cercare. Cerchi di trovare strategie alternative al nulla (Insegnante di inglese, Casanova).

Quando la scelta diventa consapevole, inizia un percorso di riflessione e di studio che investe l'individuo e si fa, in alcuni sporadici casi, comunità di appartenenza. È esattamente questo ciò che Doceda rappresenta: un esperimento attraverso cui farsi promotori di iniziative e strategie che – nelle parole dell'intervistata – costituiscono le uniche strategie mobilitabili in alternativa al "nulla". Va da sé che i percorsi in esame presentano una configurazione su base volontaristica, espressione di una fetta

di società civile che si riconosce come comunità professionale. Ne discende l'auspicio espresso da tutti i soggetti ascoltati (insegnanti delle scuole in studio, docenti CTP intervenuti ai seminari di formazione sulla costituzione dei CPIA e anche qualche dirigente scolastico); la speranza che la natura residuale di un'area di policy "bistrattata", sia pronta a cambiare profilo:

In questo momento con il passaggio al CPIA ... Fino ad ora il Ctp era visto come il cimitero degli elefanti cioè: "Lì ci vanno a fine carriera, c'hanno 3 alunni, c'hanno l'adulto che si deve prendere la licenza". Adesso con la presenza dei migranti la prospettiva si è ribaltata. Perché adesso è sorta l'esigenza di organizzare una scuola. Vera! Il passaggio al CPIA io mi auguro che sia un passaggio intelligente. Con dei fondi dedicati, dirigenti dedicati, che sappiano dove mettere le mani e cosa fare. Perché fino adesso noi abbiamo avuto una dirigente illuminata, cioè si è fidata e si è affidata, ha deciso di fare un certo tipo di percorso, ha visto che il CTP produceva cose interessanti, quindi lo ha incentivato, ma non tutti i dirigenti sono così. Un dirigente dedicato al CPIA è un dirigente che comincia ad essere formato a determinate dinamiche, a formare i docenti affinché si faccia scuola in una certa maniera, le risorse saranno dedicate. È una possibilità, io me lo auguro no ma altrimenti noi... (Insegnante di inglese, Casanova).

Espressione ricorrente ed evocativa 'il cimitero degli elefanti' è però uno spazio di cui gli insegnanti delle due scuole in studio raccontano con fierezza perché, malgrado la natura residuale della policy, e le contraddizioni di cui essa rimane portatrice, i risultati raggiunti – sia in termini di capacità attrattiva che di successo formativo dei discenti – costituiscono in sé la ragione di "una strada da continuare a percorrere".

Strategie di attrazione e fidelizzazione

Come anticipato i due istituti sorgono nell'ambito di contesti territoriali molto differenti. Pertanto le relative strategie di

attrazione sono riconducibili non solo ai diversi contesti organizzativi di riferimento, ma ai fattori ambientali. Non è un caso quindi se l'istituto Casanova si racconti, qualificandosi in relazione al contesto locale:

Ma è questo luogo. Cioè è un bacino naturale enorme... Senza fare moltissimo dal punto di vista della promozione... In questa zona ci sono molti ucraini russi, poi l'Europa orientale lo Srilanka. Gli srilankesi sono una comunità fortissima, tra loro vale moltissimo il passaparola, arrivano perché ci conoscono. Poi noi siamo sede di certificazione A2 e al momento dell'esame proponiamo il proseguimento [...] Passiamo da qualche negozio, magari mettiamo in giro la voce, le associazioni con cui siamo in protocollo d'intesa, scuola di pace, Tutticolori, la comunità di Sant'Egidio... Lo sanno ci conoscono e se hanno persone che hanno la volontà di strutturare un percorso di studio, passano da qua e ci informano, oppure se fanno qualche iniziativa ci invitano e noi andiamo sempre... C'è uno scambio costante. E poi c'è il passaparola dei servizi sociali, con cui ci interfacciamo. Se ci chiamano, noi andiamo. Siamo sempre andati, se c'è una famiglia seguita dai servizi una ragione ci sarà... (Insegnante di Italiano, Casanova).

Il Ctp è identificato nello stralcio con il luogo in cui si colloca, con il suo bacino d'utenza naturale, e un forte legame con il territorio. Di contro le strategie di attrazione dell'istituto Diacono sono il risultato di una ricerca, tesa a convogliare forze centripete di aggregazione, che consentano di mantenere legami solidi all'interno di un territorio disperso.

A settembre iniziamo con un'irradiazione sul territorio: noi abbracciamo Pozzuoli, Bacoli, Quarto e Monte di Procida. Facciamo in modo da dividerci il territorio. Ognuno di noi si occupa di un'area, si prendono contatti con il Comune, si prendono contatti con i servizi sociali, si prendono contatti con la Diocesi, con la Chiesa, le associazioni e così via...perché l'unico modo per diventare visibili è questo: cioè andare sul posto, e fare magari volantinaggio, chiedere al bar se ti mette la locandina esposta dei

nostri corsi, andare nelle varie scuole per vedere se è possibile pubblicizzare le nostre attività o per vedere se ci sono – o tra i genitori degli alunni o tra gli iscritti alle varie attività, o tra i ragazzi che sono ripetenti storici – persone che vogliono venire a completare gli studi... Prepariamo volantini, abbiamo ormai un canale preferenziale, abbiamo un appoggio in Diocesi, con la Caritas, con gli assistenti sociali dei vari comuni, e quindi se hanno dei problemi ci chiamano, se vogliono proporci delle persone ci contattano per chiederci se possiamo seguirli. Poi siamo in contatto con delle associazioni di quarto che si occupano degli extracomunitari e prima sono andato io da loro a seguire dei corsi che stavano facendo, poi i loro corsisti sono passati con noi. Quindi un passaggio diretto dall'associazione privata alla scuola. Qualsiasi contatto può essere utile... Io sono funzione strumentale, questo implica dover pensare per gli altri, implica dover organizzare tutto, cercare di mediare, lavorare molto di più di quanto si pensi. Sei tu che ti prendi la briga di dire: tu fai questo, tu fai quest'altro, quindi sei tu che nel gruppo (per fortuna il nostro è un gruppo affiatato costituito da persone di ruolo io sono il più giovane per quanto riguarda l'anzianità di insegnamento) forse sono tra tutti quello che è riuscito a mettere un po' ordine. Ma ne è valsa la pena. Abbiamo avuto ottimi risultati sia numerici che di riscontro di referenze sul territorio (Insegnante di italiano, Diano).

I due Ctp ricorrono a microdispositivi di pubblicizzazione delle attività svolte, per così dire classici, tradizionali (volantinaggio, locandine nei bar, passaparola etc.); in entrambi, il legame con le associazioni presenti sul territorio rappresenta la possibilità di agganciare la società locale. Tuttavia la direzione del movimento è inversa. Il canale associazionistico svolge un ruolo di tipo informativo e comunicativo in entrambi gli studi in esame. Mentre nel primo caso però sono prevalentemente le associazioni che si rivolgono alla scuola, nel secondo è soprattutto la scuola ad attivarsi al fine di autopromuoversi con notevole aggravio di lavoro in capo ai docenti del CTP e, soprattutto alla funzione strumentale.

Presso il Ctp Diano, le attività di autopromozione continuano durante tutto l'anno, si ripetono in sede d'esame e vengono ribadite a settembre, quando le attività formative stanno per ricominciare. È ad inizio settembre, quindi, che gli ex studenti vengono ricontattati e viene offerta loro la possibilità di continuare il percorso interrotto l'anno precedente:

Ho fatto prima il corso di italiano. Loro rimangono col tuo nome allora ti chiamano e ti offrono questa possibilità di studiare. All'inizio ho pensato: "No, un'altra volta". Perché io ho studiato in Colombia, poi mi hanno fatto venire voglia, allora ho detto questa è un'opportunità. Voglio imparare, voglio ricordare tutte queste cose che non studio da tanti anni. Poi loro mi hanno detto: "Guarda è comodo. L'orario pure, perché è alle tre l'orario, quelle due tre ore è flessibile. Ma soprattutto la comodità. La bimba sta tutta la giornata a scuola allora lei usciva alle tre mio marito la prendeva alle quattro e io stavo qua dalle tre alle cinque. A volte non ce la faceva perché doveva andare a lavorare a volta la prendeva e la portava qua e lei stava qua con me ascoltava i professori. E i professori molto tranquilli "Non ti preoccupare puoi portare la piccola non succede niente" e anche questo è importante perché con chi la lascio per noi stranieri non è facile. Mia suocera sta lontanissima. Io non guido ancora (J., Apprendente, Diano).

Ai fini della fidelizzazione dell'utenza, fondamentali sono le attività di autopromozione e sollecitazione degli ex iscritti, ma soprattutto la capacità di offrire un'opportunità formativa, largamente informata da un principio di flessibilità. Gli orari e la raggiungibilità delle sedi costituiscono spesso una *conditio sine qua non* per i soggetti stranieri in formazione; ma fondamentale è anche la possibilità di accedere ad uno spazio governato dalla cultura dell'accoglienza. Fondamentale risulta, quindi, l'apertura delle classi ai non iscritti (figli, cugini, amici); accompagnatori e uditori che, garantiscono l'assiduità della presenza:

Non abbiamo mai fatto problemi ai figli in classe, non abbiamo mai fatto problemi all'amico, al cugino... C'erano persone che avevano problemi a venire: "Posso portare mio cugino? Pos-

so portare mio figlio?”. Alla fine anche l'amico, anche il cugino si metteva a fare i compiti con noi. In uno di questi casi un cugino aveva già la terza media e dopo si è iscritto al serale. Io ho delle foto con il bambino in braccio. Camminavo spiegando con la figlia di una ragazza africana in braccio. Lei normalmente la teneva legata sulla schiena e seguiva i corsi così. Poi, quando si svegliava, si riprendeva o la tenevo io, o la teneva M. (Insegnante di italiano, Diano).

Così il Diano. Di contro, l'istituto Casanova – coerentemente con quanto su esposto in tema di contesto locale e direzione del flusso informativo – sembra meno preoccupato dal tema della 'fidelizzazione' e più attento alla congruenza del percorso formativo.

Noi siamo sede di certificazione A2 e al momento dell'esame proponiamo il proseguimento...La collega dell'alfabetizzazione raccoglie i casi base e poi ce li manda oppure li rimandiamo noi se ci rendiamo conto che c'è bisogno di tornare indietro oppure integriamo le due cose. Noi avevamo una ragazzina per esempio che non abbiamo per nulla spinta noi credevamo che lei avesse bisogno di tempi diversi, ma i genitori hanno spinto molto perché lei chiudesse. E noi l'abbiamo lasciata molto libera. Con tanta motivazione, andava lasciata fare. Abbiamo lasciato che si sperimentasse, dicendole se hai bisogno di tornare indietro, se hai bisogno di rinforzare qualcosa ritorna, in ogni momento... Ce l'ha fatta e si è iscritta alle superiori (Insegnante di inglese, Casanova).

Malgrado la diversa finalizzazione del percorso e il differente approccio all'eventualità di proseguire gli studi, gli esiti che il Casanova ha fino ad oggi sortito in termini di fidelizzazione non sono troppo diversi rispetto al Diano sul piano delle dinamiche innescate:

Due anni fa, tre anni fa abbiamo attivato i corsi Fei e siamo entrati in partenariato con la regione Campania e abbiamo atti-

vato un corso di lingua italiana A1 di 100 ore e un corso di lingua italiana A2 di 80 ore. Una valanga di iscrizioni... Questa è zona di apertura agli stranieri quindi si è creato tutto un battage un passaparola... Abbiamo avuto un gruppo di cingalesi che ha frequentato un corso Fei A2, stavano in classe con noi, io ero tutor G. era docente di livello A2 e loro si sono iscritti. Hanno frequentato, hanno fatto l'esame, hanno avuto l'attestato e l'anno dopo si sono iscritti al percorso della terza media. E la particolarità è che l'anno successivo hanno frequentato tutto l'anno, tutti i giorni per conseguire la licenza media e non hanno voluto fare l'esame. Non si sono sentiti pronti a sostenere l'esame. Hanno avuto consapevolezza dei loro limiti espressivi, comunicativi, hanno pensato che con un altro anno avrebbero appreso maggiormente, attraverso la lingua italiana anche i contenuti delle singole discipline e quindi si sono fermati. Hanno frequentato l'anno dopo e sono arrivati alla licenza [...] Ragazzi splendidi, intelligentissimi, volitivi si sono venuti a seguire addirittura per la licenza media le lezioni di alfabetizzazione che facevamo la mattina perché in virtù dell'esame loro hanno incominciato a pensare "Mo mi seguono anche quest'altro corso". Però sono casi rari eh (Insegnante di italiano, Casanova).

Inizia così a delinearsi l'ipotesi del nesso stringente tra il modo in cui la policy viene implementata e le caratteristiche del contesto (locale e organizzativo) in cui si colloca il Ctp.

A tal proposito vale la pena sottolineare come il passaggio ai CPIA rischi di vincolare la sopravvivenza delle ex-sedi CTP. Va da sé che si profila nell'immediato futuro il rischio che venga meno quel principio di 'comodità' al quale la partecipazione dei soggetti stranieri (e non solo) è subordinata e, con essa la possibilità di un'implicita quanto miope negazione del legame che sussiste tra policy e contesto locale. A ciò si aggiunge la questione che introduce il tema oggetto del prossimo paragrafo. La riflessione intorno al principio di flessibilità lascia intravedere, infatti, come la comodità 'evocata' di luoghi e orari possa configurarsi come fattore motivazionale; quello stesso fattore, cioè,

attraverso il quale vengono veicolate le strategie didattiche e i processi di apprendimento ritenuti più efficaci.

L'accoglienza e la formazione delle classi

Lungi dal rispondere a criteri codificati, in entrambi i casi in studio l'accoglienza e i meccanismi di formazione delle classi sono flessibili e discrezionali. Gli unici momenti formali sono quelli rappresentati dalla compilazione del modulo di iscrizione e dal test di ingresso:

Noi facciamo compilare il modello di iscrizione il bidello è filtro esterno amministrativo e in base alle competenze dichiarate lo collochiamo, poi facciamo un test di ingresso (Insegnante di Tecnologia, Casanova).

Ma è difficile da dire anche perché tu hai le immissioni durante l'anno, le nuove immissioni e ti arrivano in qualunque momento dell'anno! E devono essere accolti perché noi siamo un centro permanente. Quindi innanzitutto l'accoglienza. Ma sull'accoglienza c'è una base scientifica. Si dovrebbe fare molto di più se non la controlli l'accoglienza diventa respingimento (Insegnante di Inglese, Casanova).

L'accoglienza è un tema sul quale non tutti indulgiano con pari intensità. Tuttavia la consapevolezza dell'opportunità di farne oggetto di riflessione è abbastanza diffusa:

Facciamo l'accoglienza, prendiamo contatto con i ragazzi, somministriamo un test per capire i livelli di partenza, le aspirazioni e i bisogni, proprio per capire le motivazioni che li hanno spinti ad iscriversi (questo è utile soprattutto con gli italiani, con gli stranieri è abbastanza semplice da capire) e a quel punto cerchiamo di organizzare un percorso insieme che possa essere quanto più vicino e rispondente alle esigenze di queste persone. Ma si potrebbe fare di più (Insegnante di Italiano, Diano).

All'accoglienza segue l'allocazione degli apprendenti nelle classi:

Quest'anno noi abbiamo avuto una S₁ dedicata agli italiani e agli stranieri che mostravano una base di partenza A₁. Conoscenza dell'italiano minimo in modo da dedicarci sulle altre due classi S₂ e S₃ che erano di livello medio e lì tu chiaramente puoi spingere di più. Invece nella S₁ io dovuto fare proprio la base. La formazione delle classi tu la fai così. Non la fai subito, i primi giorni. C'è un momento in cui sono tutti insieme e c'è un momento in cui quello che hai fatto tu lo facciamo noi: cioè l'osservazione. E poi i test di ingresso e li capisci una serie di cose e li suddividi. Quando li vai a suddividere, hai creato più o meno dei gruppi omogenei. Più o meno.

Questa è un'operazione che facciamo con il consiglio di classe. Poi dopo ci si riunisce e si dice: "Allora quest'anno sono tre classi? Tizio ci sembrerebbe cheeee ..." È chiaro che all'inizio sono ancora classi aperte, perché tu potresti esserti sbagliato... quella persona magari può reggere...anche perché una delle leggi dell'apprendimento è cercare di non essere mai statici. Cioè: questo soggetto è un A₁. Lo metto in A₁ e là resta. Per fare sì che ci sai un apprendimento, tu devi sempre spingere, devi sempre fare un gioco di anticipazione. Tu devi far trovare l'apprendente in una situazione di tensione. Se si adagia, si ferma. È come nelle diete dimagranti: il metabolismo si abitua e tu non dimagrisci più. Devi cambiargli la dieta. E chiaramente lo devi spingere in maniera ordinata. Cioè tu non potrai mai fare: dato questo quadro di riferimento, tu sei arrivato a questo livello, ti chiedo un più due. Tu puoi fare un più uno, non un più due. Perché senno ottieni l'effetto contrario (Insegnante di italiano, Diano).

La flessibilità dei criteri di allocazione permette di creare dei corridoi tali per cui, l'apprendente può cambiare classe e percorso, a seconda delle specificità e dei bisogni formativi emergenti. I corridoi sono resi possibili dalla presenza di classi almeno in parte strutturate. Di contro, al Diano:

Le classi non esistono. Per noi le classi sono un'entità che esiste sulla carta. Non esistono classi. Noi molto spesso lavora-

mo in compresenza anche su livelli differenti. Perché essendo, nel caso mio insegnamento di italiano e materie letterarie e lavorando insieme i due docenti di italiano, proviamo ad avere un controllo diretto sui vari gruppi che si creano all'interno della classe. Sappiamo quali sono le persone che ti stanno seguendo in maniera più attenta, quali sono quelli che hanno bisogno di un'attenzione maggiore. In questo senso la presenza dell'alfabetizzatrice ci favorisce molto è un vantaggio. Con lei in compresenza lavoriamo a volte sì a volte no, lì dipende dal numero degli alfabetizzati fondamentalmente, e se non ci sono persone da alfabetizzare lei ci aiuta con le persone che sono più indietro rispetto agli altri. C'è un'assistenza diretta in classe per le varie fasce di livello, quindi la scelta della classe è una scelta che conta poco (Insegnante di italiano, Diano).

Costituite le classi, il processo formativo può finalmente avere inizio. Ma quali sono gli strumenti, le strategie didattiche e le pratiche agite per favorire i processi di apprendimento? Al tema è dedicato il paragrafo seguente.

Le strategie didattiche: gli strumenti

Prima di entrare nel merito delle strategie didattiche utilizzate è bene, in premessa, individuare la dotazione degli insegnanti in materia di strumenti e dispositivi. In entrambi i casi in studio, gli insegnanti strutturano le lezioni avvalendosi di strumenti (schede didattiche, letture ed esercizi) dedicati; organizzati cioè secondo i bisogni formativi degli apprendenti. A tal fine, i docenti hanno studiato un sistema di archiviazione che consente loro di: cumulare il materiale negli anni, suddividerlo in fascicoli articolati per fasce di livello e reperire l'occorrente in tempi brevi:

Vedi in quest'armadietto io tengo tutto qui c'è l'A₁ diviso per fasce, così in ogni momento io so dove e cosa prendere, da un

lato le letture e su ogni lettura la scheda, l'esercizio. Faccio le fotocopie e lavorano lì... (Alfabetizzatrice, Casanova).

Poi un po' ti viene in aiuto l'esperienza, cioè io negli anni ho accumulato un po' di materiale. Prima i libri di testo che sono uno strumento preziosissimo. Nei libri di testo tu sempre trovi l'esercizio, la scheda, la lettura. Quindi tu, a seconda dei casi, del livello del gruppo devi scegliere. Io uso moltissimo i manuali, i documenti del consiglio di Europa, perché il quadro comune europeo per l'insegnamento delle lingue formula per ogni livello le schede. Quindi so quali strumenti devo usare, sapendo quali obiettivi raggiungere. A livello A1 l'apprendente dovrà saper fare questo, questo e questo; al livello A2 dovrà saper fare questo, questo e questo. Per raggiungerlo io devo utilizzare degli strumenti. Io ho tutto il corredo di esercizi tecnici. Per esempio ampliamento lessicale: dai delle frasi e dalle frasi tu togli strategicamente delle parole. E lo puoi fare in due modi o togli una parola ogni sette (quindi ti può capitare congiunzione, verbo...) oppure togli tutte le congiunzioni, tutti gli articoli, dipende da quel è la finalità che vuoi raggiungere. Glielo puoi fare facilitato, cioè all'inizio del percorso le parole che togli gliele metti sotto. E dici: "incastratele voi". Oppure non facilitato e lì sono loro che devono guadagnare il nome che gli serve nel contesto della frase. Questo ti serve molto perché per ogni obiettivo tu hai una serie di tecniche da utilizzare. Sembra un processo molto tecnicistico in realtà ha delle logiche interne molto ferree e ha dei risultati. Funziona. Ormai tutti i libri per stranieri sono fatti così. Ma io questa tecnica la uso molto anche con alcuni nostri ragazzi italiani (Insegnante di italiano, Casanova).

Dvd film letture dibattiti in classe. A seconda di quello che tu c'hai tra le mani... devi costruire con quello che hai... (Insegnante di inglese, Casanova).

L'ultimo stralcio introduce un tema di grande interesse. Si tratta della capacità di gestire in modo creativo i dispositivi didattici tradizionali e di crearne di nuovi, facendo tesoro dell'esperienza e di un mestiere che si apprende sul campo.

Emblematico a tal proposito l'episodio della mia prima sessione osservativa al Casanova. Al mio arrivo in aula, trovo ad accogliermi due insegnanti e una platea eterogenea di studenti. Alcuni scrivono, altri leggono, altri ancora parlano tra di loro. Un particolare mi colpisce sin da subito: gli studenti hanno tutti il cellulare sul banco e molti lo usano con disinvoltura. Mi sovviene così il sospetto che stiano giocando; sospetto che presto si rivelerà infondato. Dopo pochi minuti dal mio arrivo e mentre ero intenta ad appuntare le prime note osservative, la professoressa di inglese, rivolgendosi a me dice:

Vedi? Loro usano il cellulare, perché all'inizio è stata una lotta, loro lo volevano tenere, ma si distraevano, allora abbiamo detto: "Va bene, tenetelo, ma lo usate per studiare, per fare ricerche su internet eccetera. Quindi facciamo un uso didattico del cellulare" (Insegnante di inglese, Casanova).

In sede di colloquio di intervista, sollecitata sull'argomento, l'insegnante aggiunge:

È La forza della disperazione. Ti giuro a volta io penso: ma quanto lo faccio per gli altri e quanto lo faccio per sopravvivere io! Perché alla fine è più difficile combattere contro l'uso del cellulare. Dici inventiamoci una cosa: lo usiamo tutti, ma almeno... Piuttosto che vietarlo facciamo che serve. Io al divieto fine a se stesso, poi sono proprio allergica (Insegnante di inglese, Casanova).

L'uso didattico del cellulare emerge, dunque, come capacità di tradurre un vincolo in una risorsa, di incontrare le richieste degli apprendenti mediando con le esigenze formative e istituzionali. Il ricorso a un materiale didattico eterodosso e gli approcci creativi alla didattica coesistono però con metodi e strumenti più tradizionali anche all'interno dello stesso istituto. Come osservato presso il corso di alfabetizzazione tenuto al Casanova da una docente stanca, provata da anni di insegnamento nella scuola *standard* e in trepidante attesa della pensione, i ra-

gazzi vengono socializzati alla lingua italiana con una didattica 'antica' adatta forse ai bambini in età prescolare di qualche decennio fa. Basti considerare le lettere dell'alfabeto in formato giocattolo sul banco, i toni infantilizzanti della voce, il suo racconto intorno a studenti presenti e ignorati di cui ci parla in terza persona. Così, incurante del contesto, nel presentare la classe dice:

Lo vedi questo?! Sta qua da 8 mesi, e ancora non parla italiano! Quest'altro poi è un caso a parte: proprio patologico, non solo è analfabeta, ha un disturbo dell'apprendimento, non capisce niente, non parla (Alfabetizzatrice, Casanova).

Di certo non indifferente, ma forse non meno infantilizzanti sono i metodi usati in taluni casi al Diano:

Si scelgono gli argomenti più che altro. E cerchiamo di privilegiare gli aspetti di carattere grammaticale che possono essere utili non solo per gli extracomunitari, ma anche per gli italiani, per evitare strafalcioni. Noi abbiamo dall'analfabeta al laureato nel suo paese. Quindi passi da quello che ha semplicemente bisogno di migliorare il lessico a chi non ha mai studiato. Con l'analfabeta partiamo dalle letterine, dallo stampato, la paginetta di 'a', sentire i suoni con l'associazione delle lettere per formare le sillabe, delle sillabe per formare le parole, quindi proprio passo dopo passo. Esattamente la stessa cosa che fai con la scuola dell'infanzia. Noi utilizziamo i libri delle elementari. Ci sono i libri sull'adulto analfabeta però lì si parte dal presupposto del fare, "Tu come ti chiami?" e quello magari ti guarda con gli occhi così! E allora prima di arrivare a questo devi andare un attimo per gradi, devi fare l'associazione di suono, poi gli fai fare il dettato per fare in modo che loro riescano a scrivere autonomamente. Poi il passaggio successivo è: "Prova a presentarti". Con lo straniero che ha conoscenze più avanzate, lavori sulla lettura sulla comprensione del testo, sulla correzione degli errori grammaticali. Noi lavoriamo molto sulla grammatica e ambiente: il vulcanesimo... Quindi cerchiamo di avvicinarli al territorio - privilegiamo gli argomenti che sono più vicini a questo posto e,

per quanto possibile, proviamo anche a fare attenzione al mondo che ci circonda. Quindi le problematiche di carattere storico e cerchiamo di andare avanti in maniera quanto più è ampia possibile (Insegnante di italiano, Casanova).

Gli strumenti utilizzati presso i due Ctp sono in parte sovrapponibili, quindi. Inoltre, anche all'interno dello stesso istituto coesistono modi di concepire e fare didattica eterogenei e differenziati. A seconda dei casi, cioè, della cultura professionale e degli stili individuali, cambia il modo in cui gli strumenti vengono 'operativizzati' e le strategie adoperate.

Le strategie cognitive e relazionali

L'argomento messo a tema chiama in causa le risorse cognitive e relazionali di cui i docenti sono dotati; in particolare ci riferiamo a un insieme di competenze apprese sia attraverso lo studio della letteratura di riferimento in tema di didattica e andragogia; sia a contatto col il campo e con la necessità di gestire le situazioni concrete. Si tratta, però, come anticipato, di competenze 'discrezionali', acquisibili ed acquisite, cioè, su base schiettamente individuale e volontaristica.

A Siena ho imparato come si fa un'unità di apprendimento. Tecnicamente è la schede mentale che seguo per organizzare una lezione. Che ha delle fasi. La prima fase è quella della motivazione. Cioè io arrivo in classe e comincio ad architettare in due, tre frasi un modo per attirare l'attenzione dei discenti su quella tematica che poi andrò a sviluppare: "Avete mai sentito parlare di questa cosa?" "Vi è mai capitata questa cosa? Ah sì a me è capitato". "Ma tu conosci questa parola?" Dico: "Cinema, ma che vuol dire questa parola?"

È la fase in cui devono cadere gli schemi, devono fidarsi di te, e cade il filtro affettivo. Io oggi so che per ottenere certi risultati io devo osservare certe fasi, in quell'ordine. Io l'ho sperimentato. Quando tu ti trovi davanti a una classe con un livello A1 se non

Ao, poco lessico. (perché quello che fa una lingua sono le parole. Non la grammatica, la grammatica viene molto dopo. Quello che ti dà la percezione della conoscenza di una lingua, è il vocabolario. Non a caso noi più parole conosciamo e più parliamo all'estero perché se pure non conosciamo la struttura grammaticale, riesci comunque a...). Perché quello schema ricalca le fasi apprendimento del cervello. Noi conosciamo prima secondo un aspetto di globalità, poi vai a scandagliare... Se io presento direttamente il brano con le parole difficili da sottolineare io sto agendo già in fase di analisi non di sintesi. Invece il cervello funziona esattamente al contrario. Si muove prima l'emisfero destro che guarda globalmente al problema, e solo molto dopo aziona quello sinistro. Cioè il messaggio passa all'emisfero sinistro, non è mai il contrario. Allora quello schema ricalca questo funzionamento vicino alla loro e alla mia capacità. Tradurre in aspetti pratici, dire "A me tutto questo a cosa serve?" Non è facile. Quando la tua classe è fatta di migranti che non hanno vocabolario tu hai l'esigenza di creare un rapporto, uno scambio, e ti è utile capire qual è la situazione che puoi utilizzare di più. Che gli serve?! Supermercato? Prefettura? Un ufficio pubblico? Per esempio "Andiamo alla posta": cosa dico, cosa chiedo, di cosa ho bisogno? Come faccio a chiedere? E ho sperimentato che se non avviene, se non segue quello schema è molto rischioso. Non sortisci l'effetto comunicativo voluto (Insegnante di italiano, Casanova).

Il lungo stralcio introduce questioni rilevanti e ricorrenti su cui i docenti intervistati, seppur con livelli diversi di consapevolezza teorica, ritornano spesso. In particolare l'insegnante del Casanova sottolinea:

- L'importanza dei fattori motivazionali e della caduta dei 'filtri affettivi' come strategia alla quale ricorrere con lo scopo di attivare le risorse cognitive del discente sollecitandone l'attenzione, ancor prima di iniziare la lezione;
- L'opportunità di assecondare i meccanismi cognitivi naturali rispettando i tempi e le fasi dell'apprendimento;

- L'efficacia della strategia meglio nota come apprendimento in situazione.

Si tratta di strategie argomentate e osservate in entrambi i casi in studio:

Allora io non mi presento con la divisa di professoressa di inglese, no mai. Non entro in classe oggi facciamo l'argomento x, l'inglese lo fai uscire. Allora parliamo di una cosa qualsiasi, dopo un po' ma come si scrive inglese questa cosa? proviamo a scrivere. Cioè lui a un certo punto c'ha la fotocopia sul banco e non sa nemmeno da dove è uscita, proviamo ad abbassare le difese (Insegnante di inglese, Casanova).

Noi che veniamo da lettere abbiamo una deformazione, il nostro metodo, il nostro approccio è di tipo grammaticale-trauttivo. Per noi la grammatica ha un valore essenziale. Cioè se tu non sai declinare il verbo, non sai parlare in italiano. È tutto ribaltato nell'insegnamento dell'italiano per stranieri, la grammatica viene dopo. Non è deduttivo l'insegnamento della grammatica, è induttivo. E quindi c'è un capovolgimento della struttura e della lezione, la lezione va approcciata fissando criteri situazionali. Cioè tu a loro devi dare degli strumenti per cavarsela nella vita di tutti i giorni. Allora la lezione non è: "Oggi parliamo dell'imperfetto". No, a loro non serve assolutamente. L'imperfetto gli serve ma se lo devono ricavare dopo. Oggi leggiamo un brano che spiega come parlare dal macellaio: "Come faccio a chiedere un chilo di carne? Poi per esempio l'errore. Il concetto di errore non è l'errore al quale siamo abituati noi: "Ah hai sbagliato la 'e' con l'accento". Lo straniero ti metterà la 'e' senza accento, primo perché non lo sa, poi perché il concetto collegato – essere, esserci – non è semplicissimo. Allora l'errore non è errore, è una spia che ti fa capire in che momento del processo di apprendimento della lingua si trova lo studente. È una spia che serve a te! È chiaro che lo devi correggere, ma lo devi portare è maieutica. Non serve che in quel momento tu gli dica: "Hai sbagliato!" non se lo ricorderà. Perché non è essenziale per lui, per lui essenziale è andare dal macellaio e uscire con un kilo di carne, uscire con quello che gli

serve. Quindi la conversazione è funzionale. Allora è un modo di fare lezione la situazione, cioè attraverso una situazione comunicativa arrivi a veicolare dei concetti. Concetti che vengono veicolati con un certo ordine cronologico. Cioè io non posso utilizzare un brano che prevede il passato remoto, senza aver utilizzato presente, ecc... c'è una gradualità perché c'è un processo di apprendimento, perché il nostro cervello in situazioni di apprendimento si muove in un certo modo (Insegnante di italiano, Casanova).

Come al Casanova anche al Diano si racconta di un approccio che fa leva sul fattore relazionale:

Cerco di rapportarmi con loro in modo amichevole aiutandoli cerando di parlare con loro. Io non entro mai in classe: "Facciamo lezione". No! Prima si chiede: "Come stai? Cosa hai fatto? Stai lavorando? Ah bene! E questa cosa come la fai?". Devi interessarti a loro, alle loro necessità. E poi dopo, una volta che hai fatto questo... Cioè accorciando quanto più è possibile le distanze. Ma questo lo fai pure lavorando sull'arricchimento lessicale. Per esempio, che ne so, facciamo una lettura in cui si parla del mercato allora: "Cosa si trova al mercato? Cosa vende il salumiere?" Per arrivare poi a fare grammatica, fargli leggere brani di antologia, fare gli autori... I libri li scegliamo a seconda dello studente, ci siamo formati per l'insegnamento dell'italiano L2 con dei corsi all'orientale, quello ci ha dato delle basi, diamo le fotocopie, poi l'utilizzo di internet, io lo uso molto, per fa ascoltare dei dialoghi ad esempio. Insomma tutti i mezzi di cui possiamo disporre per rendere per quanto possibile varia la lezione. La soddisfazione sai qual è? è che tu alle sette meno un quarto stai ancora in aula e ti viene a chiamare la bidella... Dice: "Ma stasera ce ne andiamo o no?!" E questa cosa ti dà soddisfazione perché tu non te ne rendi nemmeno conto di quello che stai facendo. E anche lì si crea quell'attimo di scherzo, di distensione e quindi diventa piacevole. In questo senso la presenza dell'alfabetizzatrice ci favorisce molto è un vantaggio. Con lei in compresenza lavoriamo a volte sì, a volte no, lì dipende dal numero degli alfabetizzati fondamentalmente, e se non ci sono persone da al-

fabetizzare lei ci aiuta con le persone che sono più indietro rispetto agli altri. C'è un'assistenza diretta in classe per le varie fasce di livello (Insegnante di italiano, Diano).

Il docente ha rappresentato uno scenario in cui i fattori in elenco – gli stessi discussi analiticamente dal collega del Casanova – assumono una configurazione compatta, intrecciati l'un l'altro e con le pratiche quotidiane. Inoltre essi non sono l'esito di una riflessione teorica, ma di un processo di apprendimento fondato su base esperienziale.

Le strategie in oggetto, però, non sono né immediate né semplici da implementare. Le classi, infatti, sono assai eterogenee il che esige un approccio individualizzato ed un lavoro preparatorio descritto come oneroso e defaticante:

La parola d'ordine è didattica personalizzata che per quanto mi riguarda è la cosa più difficile. Tu mi chiedevi prima come organizzi una lezione. In realtà quando ci sono il gruppo degli stranieri e il gruppo degli autoctoni, già all'interno di questi gruppi ci sono vari livelli. In una classe normale la lezione va differenziata per fasce di livello, qui differenzi per gruppi e fasce. Va differenziata anche con degli strumenti. Cioè noi dovremmo avere la capacità che io non ho – non sempre ho – di organizzare, di dare a ogni gruppo un lavoro da svolgere (testi, fotocopie) perché tu sai perfettamente che se il livello è troppo basso il gruppo si annoia e non lo spingi ad andare oltre. Se invece è troppo alto il livello, tu provochi una chiusura. Per lui è troppo alto, non capisce e non va all'obiettivo. Quindi è difficilissimo organizzare un lavoro così perché richiede tempo, richiede lo studio tutti i giorni di quello che nell'ora di lezione tu vuoi raggiungere e di come lo vuoi raggiungere, cioè lo studio dei mezzi per raggiungerlo. In realtà poi ogni strumento, ogni tecnica serve per sviluppare un'abilità. Ma tu dovresti avere una testa come un computer. Un'ora di lezione dovresti... Cioè dietro un'ora di lezione ci sono ore e ore, un lavoro capillare. Cioè, se loro non hanno terminato, allora tu all'inizio della lezione successiva puoi dire: "Allora, dove siete arrivati?"

Va bene, prendiamo le fotocopie della volta scorsa, finite l'esercizio e poi correggiamo."

Con gli altri dici: "Invece con voi facciamo questo, allora prendiamo questo". Ma è un lavoro sempre molto dinamico e anche molto faticoso. Certi giorni è faticosissimo, certi giorni ti riposi di più, perché loro magari sono avviati e tu riesci ... certi giorni ce ne sono pochi quindi ti concentri su quelli che ci sono, e certi giorni è proprio il caos totale.

Cioè in una situazione di apprendimento così io come docente ho imparato anche ad esse un po' più clemente verso me stessa. Perché io vengo da esperienze di scuole molto ordinate, di classi di trenta ragazzi che mi guardavano e mi obbedivano. Però stiamo parlando della scuola del mattino, magari con alunni in classe diversamente abili, qualche straniero però magari figlio di seconda generazione, quindi parlante italiano... Invece qui è tutto saltato. Per me sono saltatati tutti gli schemi da quando sono arrivata qui. Devo attirare la loro attenzione, devo far sì che loro imparino qualcosa, devo prepararmi per fargli fare delle cose e allora è tutto molto faticoso, una giornata può andare e tu non centri l'obiettivo e te ne torni a casa dicendo: "Oggi è come se non avessi fatto niente! Non mi piace quello che ho fatto oggi". È difficile che una cosa così ti capiti in una classe del mattino dove tu hai quella classe e quella è, dall'inizio, alla fine dell'anno. Sono sempre loro. Quindi li segui nella loro evoluzione vai per gradi. Qui no, anche perché tu hai loro, poi hai le immissioni...(Insegnante di italiano, Casanova).

L'insegnante delinea uno scenario, largamente corroborato dall'osservazione etnografica, in cui la coesistenza di apprendenti – autoctoni e stranieri – distinti e separati nella prossemica come nei bisogni formativi viene affrontata attraverso la strategia dell'individualizzazione della didattica.

L'individualizzazione dei processi formativi implica per i docenti la suddivisione in due gruppi e la stratificazione all'interno di ciascun di essi in livelli di apprendimento.

È questo il fascino. È sempre didattica individuale. P. non si può accontentare della lezione classica. Allora c'è una P?! Là devi pensare delle cose per lei. Allora per esempio avvio la classe, faccio fare degli esercizi, e con P. faccio una lezione individualizzata su altri aspetti, su aspetti storici ad esempio... Quindi materiali differenziati... Quando ci sono richieste così diverse, culture così diverse, è difficile (Insegnante di inglese, Casanova).

Quello in esame, però, non costituisce solo un elemento di 'fascinazione', esso rappresenta piuttosto una delle sfide più difficili da accogliere e gestire. Si tratta, in breve, della necessità di governare l'eterogeneità in condizioni in incertezza, di riuscire a tradurre l'incertezza in opportunità.

La gestione delle diversità in condizioni di incertezza

Riuscire a gestire l'eterogeneità non è cosa semplice. A complicare il quadro concorre la presenza di ragazzi italiani il cui disagio è spesso conclamato.

L'anno scorso avevamo un caso molto grave di un rampollo di una famiglia di illustri camorristi napoletani che si è iscritto qui. Noi abbiamo attivato, perché la legge ce lo consentiva, una sessione didattica di e-learning, per evitare che lui frequentasse, malgrado avesse avuto l'autorizzazione dal giudice tutelare che seguiva l'intera vicenda, perché lui stava scontando gli arresti domiciliari, per una condanna penale e quando ci ha manifestato l'interesse di conseguire la licenza media che non aveva conseguito perché, diciamo così, la sua vita aveva attraversato un momento di turbolenza molto forte, noi ci siamo a lungo interrogati. Non volevamo chiudergli la porta in faccia, perché siamo una scuola, una scuola pubblica e la scuola è di tutti, però non potevamo mettere a rischio gli altri, la comunità di studenti, noi stessi perché se a qualche capa pazza veniva in mente di seguirlo poteva succedere una strage qua dentro, eh ci siamo a lungo interrogati su come potevamo aiutarlo senza mettere a rischio gli

altri. Allora il colloquio è stato fatto a più voci: educatore, famiglia, giudice, dirigente, assistente sociale e noi. La soluzione che si è attivata è una situazione di apprendimento e-learning con delle verifiche che a un certo momento sono diventate mensili, con una parte del programma svolta, di mattina in un'area protetta di modo che lui non potesse entrare in contatto con la classe, ma solo con noi che siamo adulti maggiorenni e ce ne assumevamo la responsabilità ma perché lo abbiamo scelto noi. E lui è venuto e allora il peso del dirigente è notevole lui avrebbe potuto dire no grazie, io ho la responsabilità di una scuola, tu non puoi frequentare perché non puoi frequentare punto, metteresti in serio pericolo, invece si è attivata ha chiamato il giudice ed è stato un momento molto delicato anche per consiglio di classe perché non eravamo tutti d'accordo. Il ragazzo è arrivato all'esame, all'esame aveva avuto dai carabinieri il permesso di essere qui, ha sostenuto l'esame e ha conseguito la licenza media. Per me è stato un grandissimo risultato. Abbiamo sperimentato una cosa che non credevamo di poter fare, non credevamo possibile e a lui abbiamo dato una possibilità, la possibilità di uscire da quello che in quel momento stava vivendo nella sua vita. E noi li abbiamo capito che anche noi possiamo spingerci a fare le cose (Insegnante di inglese, Casanova).

Senza raggiungere le punte estreme su esposte, gli insegnanti concordano circa le difficoltà che la coesistenza tra italiani-stranieri comporta nella gestione delle dinamiche di aula. Dette difficoltà sono riconducibili a due questioni:

- I disturbi comportamentali dei ragazzi italiani che si traducono spesso in un atteggiamento disfattista che rischia di sortire effetti demotivanti per l'intera classe;
- Gli atteggiamenti che svelano la persistenza di modalità relazionali stigmatizzanti.

Noi l'anno scorso avevamo una classe dove c'era un alto numero di extracomunitari e di italiani in aula e hanno cominciato a fare battute...C'era una totale mancanza di rispetto, non avevano capito in che posto stavano. Quindi me li sono chiamati,

me li sono portati in un'altra classe, gli ho spiegato, come andava fatto, dopo un po' non li ho visti più. E ti dirò non mi sono neanche troppo dispiaciuto perché venivano con nessuna intenzione, venivano a perdere tempo. L'italiano pretende, in alcuni casi vengono con la voglia di ricominciare... Il più delle volte vengono perché hanno necessità, perché quel pezzo di carta gli serve, magari per la pensione per avere uno scatto di anzianità, e vengono là a pretendere, cosa che lo straniero non fa... Perché è diverso insegnare a un italiano e a uno straniero e tu sei in mezzo e devi mediare. Nell'approccio lo straniero ha un rispetto nei tuoi confronti che è una cosa, è più faticoso perché devi farti capire, devi entrare nel suo mondo devi capire le sue necessità devi entrare in sintonia con lui. Però nello stesso momento tu sei il professore, sei la persona che gli sta dando qualcosa, che lo sta aiutando e ha un grosso rispetto per te. In molti casi con l'italiano questo non c'è soprattutto quando hai ragazzetti di 15 16 anni... Con lo straniero l'inizio è difficile, diventare suo amico tra virgolette, e conquistare la sua fiducia. Una volta che hai conquistato la sua fiducia... (Insegnante di italiano, Diano).

Come abbiamo avuto la possibilità di notare nel corso delle sessioni osservative, e come ben si evince dallo stralcio, i due fattori in elenco (disturbi comportamentali e atteggiamenti a sfondo razziale) si presentano spesso congiuntamente. In altri termini l'atteggiamento stigmatizzante è solo una delle tante manifestazioni di disagio percepibili nei comportamenti dei ragazzi italiani.

Prendi il caso di A. ad esempio, tu lo hai visto, lui schizza, non sa stare seduto, non ce la fa... Ma portare un ragazzo disturbato, seriamente disturbato al San Carlo a seguire un'opera, chiedendo almeno il silenzio e riuscirci... Secondo me è un grande risultato. Anche se il suo compito di inglese è andato... è andato non male poi ti dirò... L'obiettivo non è la disciplina, è il recupero della persona a sé stessa. A sé stessa, non a me! Allora se uno crede di lasciare un piccolo segno... È inutile l'esercizio intellettuale per cui leggiamo il libro bello e ci commuoviamo. Il disa-

gio è qua! Allora o ci metti le mani e cerchi in tutta onestà di fare qualcosa, o è tutto inutile. E in tutto questo c'è qualcuno che si esercita a fare il professore della scuola d'élite al Ctp: "Sei ciuccio. Che ci posso fare se sei ciuccio?" Non è che dice: "Cosa possa fare io per curare la tua ciucciaggine". No, dice: "Io giudico – perché non valuto – GIUDICO!" Ma così è facile, è comodo perché tu eserciti il tuo potere: metti il rapporto, dici: "Fai!" Vuoi una persona nuova rispetto alla società? E perché che mi importa... Diventa un peso: è lento, è moscio, è difficile farlo passare, è maleducato, si alza risponde... Addirittura una collega ebbe a dire che A. disturbava. E, siccome A. disturbava, P. – la ragazza orientale, quella brava, laureata quella che si mette sempre al primo banco – P. non riusciva a imparare, quindi A. doveva essere allontanato ché lei c'aveva queste alte figure in classe che dovevano avere un luogo di apprendimento... Io da P. non l'ho mai sentita con una lamentela ma se siamo noi stessi a proporre queste forme di arrivismo... (Insegnante di inglese, Casanova).

La professoressa si riferisce ad A., un ragazzo corpulento di 15 anni in affidamento ai servizi sociali da circa un anno e con una storia familiare segnata dalla povertà e dall'abbandono. Abbiamo incontrato A. più volte nel corso degli ultimi mesi, riuscendo così a osservarne le timidezze e le inquietudini. A., ha un atteggiamento schivo e diffidente (non saluta, mantiene lo sguardo basso, e non affronta quello degli altri) e, al contempo, arrogante. In modo del tutto analogo ai compagni autoctoni, A. si alza frequentemente, parla ad alta voce, sembra quasi ostentare l'incertezza per la norma, il bisogno di sfidare l'esercizio intellettuale dei compagni di classe più volenterosi. Ciò malgrado le docenti intervistate hanno scelto di accoglierlo, di battersi affinché l'opportunità educativa non gli venga sottratta da chi presume di dover tutelare le eccellenze e solo quelle. Il tema è complesso e controverso. Chiama in causa ancora una volta il senso della policy Ida e i suoi funzionamenti, il suo essere opportunità formativa per alcuni (i discenti stranieri) e luogo-rifugio per altri (gli adolescenti marginalizzati); la necessità di ri-

pensare il sistema-scuola dotandolo di risorse adeguate: la necessità cioè di decidere se restituire l'Ida agli adulti e di decidere come farlo. Il bisogno di capire chi siano gli adulti ai quali la policy si rivolge e, al contempo, di creare per gli adolescenti uno spazio di competenze specialistiche adeguate ad affrontare il disagio. Il tema chiama in causa anche altro però, esso investe il senso dell'insegnamento e la coesistenza tra le culture professionali distanti e in taluni casi contrapposte. Ad ogni buon conto, la policy emerge qui come spazio di confine tra accoglienza e respingimento, orizzonte percorso dagli insegnanti e dalle pratiche che costoro mettono quotidianamente in campo; dagli studenti e dalle strategie relazionali a cui danno vita.

Sono due nuclei giustapposti italiani e stranieri. All'inizio dell'anno sicuramente lo sono. Non dico che si fanno la guerra. Devono convivere...delle volte ho notato da parte dei ragazzi italiani degli atteggiamenti di leggero razzismo. C'è stato un episodio quest'anno di una nostra alunna di Taiwan che è stata a casa Per Pasqua. Quando è tornata ha portato dei cioccolatini...E lei lo ha fatto per farci assaggiare questo cioccolato tipico... che era esattamente uguale al nostro mars poi eh, proprio uguale! Molti dei nostri ragazzi non li hanno voluti assaggiare: "No professoressa: e chi lo sa da dove vengono sti così. Chissà come li fanno! Nooo" Perché hanno visto che il pacchetto aveva le scritte in giapponese. Si aprì un dibattito: "Ma perché non lo mangi, ma guarda che è buono". Noi lo mangiammo subito... Allora questa cosa mi ha disorientata perché ho pensato che siamo noi che abbiamo bisogno dell'integrazione e che questa grande massa che arriva noi la viviamo come un'invasione dalla quale non lasciarsi contaminare. È pure vero che i nostri autoctoni vengono da famiglie dove il livello culturale è molto basso, quindi molto dipende dal livello culturale, dall'apertura, dalla sensibilità. Io lo capisco, però sono rimasta un attimino interdotta. Ho scoperto una vena sottile, leggera di razzismo che corre... Non mi era chiara. Per cui abbiamo dvd su integrazione, quindi tutto il materiale che siamo riusciti a recuperare...Abbiamo iniziato a lavorarci, ma per forza!

Perché noi abbiamo bisogno di capire che c'è gente – come dice Papa Francesco – che sta scappando dalla guerra, dalla violenza. Non è qui in viaggio di piacere. Noi li dobbiamo regimentare, per carità, però questa è gente che deve essere accolta e poiché l'accoglienza è fatta dal padrone di casa, perché è lui che deve accogliere allora i nostri ragazzi lo devono capire che i padroni di casa sono loro (Insegnante di inglese, Casanova).

L'argomento qui introdotto chiama in causa la necessità di adottare non solo strategie didattiche, ma comportamentali differenziate a seconda dell'interlocutore:

Con i nostri alunni (drop out eccetera) io cerco di essere severa. Perché parto da un altro presupposto. Parto dal presupposto che loro hanno bisogno comunque di un punto di riferimento. Già loro sono effervescenti, li hai visti no?! Loro vengono da anni di non scuola... Il rapporto con gli stranieri è diverso. Ma sono questioni più caratteriali. Cioè 1 tre minuti fuori classe che loro arrivano dal lavoro e gli chiedi: "Come è andata oggi? Come stai?" E inizi a fare l'occhio alla stanchezza... Allora, secondo me, i contenuti passano meglio nel momento in cui tu attivi una serie di processi emotivi di fiducia. Allora io mi immagino – Ma questo è arrivato dopo un po' di anni eh! – mi sono immaginata nella loro condizione. Io, in un paese straniero, di cui non conosco la lingua, però ho necessità di lavorare... Allora trovo un corso da frequentare, magari uscendo da lavoro e allora arrivo correndo, tutta trafelata... Mi farebbe piacere trovare un riferimento. Lì l'adulto se non è cretino non va là di là del confine naturale. Con i nostri minori il confine lo devi stabilire tu. Tu devi dare la figura del docente autorevole. Allora tu prima di creare le prerogative i presupposti per cui loro ti rispettano, riconoscono in te un'autorità, un ruolo. Poi dopo arriva la mano sulla spalla: "Come stai?" Perché dopo arriva il messaggio (Insegnante di italiano, Casanova).

Lo stralcio richiama quanto avviene in entrambi i casi in studio. L'adozione di strategie relazionali diverse, che cambiano a seconda degli attori in gioco. Con ciò risulta corroborata, ancora una volta, la rilevanza attribuita alla personalizzazione dei

percorsi formativi, la presenza di due entità (italiani e stranieri), distinte e separate seppur coesistenti, la necessità/l'opportunità per i docenti di contemperare all'interno dello stesso contenitore spazio-temporale registri e stili relazionali anche assai distanti; l'assenza di una formazione che in qualche modo prepari al trattamento della diversità; l'approdo a forme di adattamento riconducibili alla capacità individuale di dosare il richiamo al rispetto delle regole e l'empatia, la formalità dei ruoli e l'informalità delle relazioni, l'empatia e i meccanismi proiettivi.

A ben vedere, però, la giustapposizione tra i due gruppi non sempre costituisce un ostacolo; esso diventa, invece in taluni casi, una forma di autotutela che consente all'apprendente straniero di rimanere 'concentrato'. Come abbiamo avuto modo di notare durante le sessioni osservative al Casanova, mentre i ragazzi italiani occupano sistematicamente i banchi dell'ultima fila, gli stranieri si stringono tra le prime due. Due elementi ci sembrano particolarmente rivelatori:

- La prossemica (i primi occupano postazioni disperse, i secondi sembrano ricercare la dimensione del gruppo coeso; solo pochi centimetri li separano l'un l'altro);
- La disposizione dei banchi (l'ultima fila è separata dalle prime due, da alcuni banchi inoccupati e da un ampio spazio vuoto. Mentre l'ultima fila preme sul fondo dell'aula, le prime due spingono in direzione della cattedra. Tra di esse un muro invisibile sembra ergersi a difesa di entrambi; dei ragazzi che in alcuni casi temono il contagio; ma anche degli stranieri che riescono così a respingere potenziali fattori di 'disturbo'.

Di fatto, malgrado il vociare costante dei compagni autoc-toni – indifferenti al contesto – gli stranieri rimangono concentrati: leggono, scrivono, compilano le loro schede didattiche, e se si alzano è solo per chiedere qualcosa che non hanno capito o li ha incuriositi.

Singolare è, inoltre, la funzione protettiva che talvolta svolge il 'limite' linguistico.

Loro non capiscono manco bene le battute... Non si sentono a disagio, resistono. Non si sentono a disagio perché con i ragazzini non si misurano nemmeno. I ragazzini sono italiani, la loro condizione è diversa, la loro motivazione è diversa! (M., Insegnante di matematica, Casanova).

La funzione protettiva delle competenze linguistiche e di un'adulità che riesce a schermare le ferite è una ricorrenza corroborata anche da quanto affermano gli apprendenti che in entrambi gli studi dicono:

Loro facevano gli scherzi, ma siccome è in napoletano allora io non capivo, ma non mi importa di capire. Io sono forte, sono adulta, posso pure difendermi: loro prendono confidenza e io prendo le distanze (P., Apprendente, Taiwan, Casanova).

Se i compagni non hanno voglia di imparare solo di perdere tempo, fanno scherzi, io lo so mi accorgo, pure se non capisco però mi accorgo...è complicato imparare pure tu quello che stanno spiegando. Se loro vogliono solo ridere parlare, scherzare a parlare della loro vita. Se devo riscaldare la sedia là, io mi riscaldo il divano di casa mia che di inverno fa un freddo. Tu là devi andare con la voglia di imparare altrimenti è inutile (C., Apprendente, Colombia, Diano).

L'eterogeneità delle classi, la giustapposizione dei gruppi e la stratificazione dei livelli non esauriscono però il novero delle difficoltà da affrontare e dei problemi da gestire. Ricorrenti sono pure i temi relativi alla frequenza e alle nuove immissioni:

Poi la frequenza, la costanza è fondamentale... Gli altri arrancano. L'apprendimento avviene per gradi e, se l'insegnante è costante nei propositi l'avanzamento, tu hai sempre chiaro l'obiettivo, perché l'obiettivo lo hai sminuzzato in vari passaggi. Se l'apprendente si perde una serie di passaggi, è come una catena che non riesci mai a riagganciare c'è sempre un anello rotto e tu perdi tempo a rimetterci sempre l'anello, se ti impegni ce la fai, ma stai ritardando... (Insegnante di italiano, Casanova).

La frequenza d'altro canto sebbene rilevante ai fini del successo formativo, non costituisce un fattore discriminante, poiché

a fare la differenza è – secondo gli intervistati – il grado di motivazione con gli studenti si relazionano al percorso:

Prendi il caso di Suor J. No?! Va bè lei è del Togo quindi la lingua di provenienza è il francese e stiamo parlando già di una lingua che con l'italiano ha qualcosa in comune. Però è arrivata qui a scuola, ha frequentato poco, perché aveva degli impegni durante la settimana. Però per il livello di interesse che ha mostrato ha fatto grossi passi, lei doveva fare l'esame di italiano. Noi le abbiamo proposto di fare italiano attraverso il percorso della media. Lei ha seguito molto di più le lezioni di italiano, inglese, piuttosto che quelle di ambito scientifico ... ehh quello è stato un buon risultato. Perché anche all'esame ha scritto cose abbastanza pulite (Insegnante di italiano, Casanova).

Nel caso di Suor J. la motivazione è tale da consentirle un salto di qualità pure a fronte di una scarsa partecipazione. La motivazione rimane dunque l'elemento centrale del successo formativo, secondo gli insegnanti ascoltati.

Perché poi noi abbiamo un problema – che non è un problema nostro è un problema generalizzato a tutti i corsi serali – è che la frequenza non è continua, quindi ti capita di avere persone che ti hanno seguito per tutta la settimana e altre che caso mai sono venute il venerdì quindi si sono perduti una serie di passaggi e vanno in qualche modo ripresi. In questi casi si fa un lavoro individualizzato oppure con le persone che ti hanno seguito si cerca di far parlare loro. Quindi “di cosa abbiamo parlato? Quali sono state le cose più importanti che abbiamo detto? Cosa ti è interessato di più?” quindi cercare di fare una lezione che non sia soltanto cattedratica o parlata, ma che sia una lezione dialogata. La motivazione è fondamentale. Se riescono a motivarsi... La frequenza non è fondamentale è importante ma se c'è la volontà di chi studia di continuare. In molti casi loro ci chiedono cosa possiamo fare a casa? Dateci qualcosa da fare a casa. C'è la volontà Di approfondire quello che è stato fatto in classe (Insegnante di italiano, Diano).

La discontinuità nella frequenza è dunque un problema almeno in parte ovviabile, adottando strategie di aggiustamento. È questo il caso in esempio, quello di una didattica di tipo *peer to peer* che configura, nelle parole dell'intervistato, non solo la possibilità per gli assenti di recuperare le lezioni perse, ma l'opportunità per i presenti di consolidare le conoscenze acquisite, istituendo *a latere* un momento informale di verifica. Sin qui le strategie didattiche e relazionali che l'insegnante mette in campo per promuovere e favorire il successo scolastico degli apprendenti. Nel prossimo paragrafo si proverà ad attingere ai meccanismi di funzionamento della policy dal punto di vista dello studente.

Gli apprendenti: i critici e gli entusiasti

La platea di apprendenti stranieri, osservati nel corso dello studio etnografico è fortemente differenziata al suo interno. Tra gli altri, abbiamo avuto modo di incontrare un gruppo di rifugiati provenienti dall'Africa subsahariana, quasi tutti uomini e quasi sempre non alfabetizzati; un gruppo di srilankesi, poco o per nulla alfabetizzati, alcune ragazze sudamericane, giunte nel Ctp con un'istruzione di base di livello medio-alto (diploma e in alcuni casi laurea), alcune donne provenienti dall'Europa dell'Est con un elevato livello di scolarizzazione (quasi sempre laureate), alcuni studenti asiatici con una buona scolarizzazione di base. Seppur nella loro diversità, e verosimilmente anche in virtù del criterio che ci ha orientato nella selezione dei casi da intervistare (allievi che avessero frequentato e concluso brillantemente almeno uno dei percorsi formativi proposto dai due Ctp in esame) le ricorrenze emerse sono del tutto significative. In tutti i casi, la scelta di frequentare uno o più corsi è stata fortemente voluta e ricercata. A monte del percorso intrapreso c'è dunque una forte spinta motivazionale:

Mi è venuta da dentro questa cosa, volevo imparare, imparare la lingua A1 e A2. Soprattutto perché ho una bimba piccola.

All'inizio venivo per me perché volevo imparare io. Adesso voglio imparare di tutto di più perché lei sta andando a scuola voglio aiutarla a fare i compiti (J., Colombia, Casanova).

Voglio essere qualcuno, ho tanta voglia di imparare, ho bisogno di andare avanti, per trovare un lavoro, voglio aiutare mia sorella, se non studi quello che puoi fare è poco (C., Venezuela, Diano).

Diverso il caso di T., ragazzo proveniente dal Mali che al CTP si è iscritto non tanto per imparare la lingua, quanto per ottenere un certificato che gli consentisse di ottemperare al citato accordo di integrazione.

Io ho iniziato, va bè per il certificato prima cosa, per me il permesso è la cosa più importante. Per iniziare a vivere. Poi, la lingua perché io non parlavo proprio... La scuola è molto importante per sapere, per scrivere, per parlare. Se voglio andare anche in altre regioni io devo scrivere, devo leggere. Non abbiamo nessuno qui, non abbiamo famiglia, c'è solo questo progetto. Ci sono solo i documenti (T., Apprendente, Mali, Casanova).

Le motivazioni che inducono gli studenti stranieri a iscriversi ad uno o più corsi sono riconducibili grosso modo a tre fattori:

- Il riconoscimento della titolarità di un permesso di soggiorno e di rimanere legalmente sul suolo italiano, *conditio sine qua non* di ogni possibile prospettiva di integrazione;
- La possibilità di ottenere un titolo riconosciuto, trovare un lavoro e, per questa via, migliorare le condizioni di vita proprie e dei propri familiari e consolidare le proprie prospettive di sedentarizzazione (Ambrosini 2010);
- La possibilità di continuare gli studi, di accrescere il patrimonio di risorse culturali di cui si è dotati, di rendersi competenti in tema di storia e cultura italiana magari riuscendo a trasmettere a un figlio o a un genitore le competenze apprese. A tal proposito è bene sottolineare come in questi casi, peraltro frequenti, gli apprendenti

non abbiano alcuna premura di acquisire il titolo e concludere il percorso formativo, e spesso decidano di ripetere il percorso al solo fine di assimilare i contenuti trasmessi.

Quando però ci si sposta dal piano della motivazione a quello del ragionamento sull'efficacia del percorso intrapreso, il discorso si complica. Gli apprendenti, infatti, si dividono grosso modo in due gruppi idealtipici, qui denominati i critici e gli entusiasti rispettivamente composti di 6 e 8 apprendenti. A proposito di questioni più schiettamente organizzative P. ad esempio racconta:

A Taiwan io sono laureata in servizio sociale e scienze umanistiche. In taiwan se hai 50 minuti di tempo... Noi lo utilizziamo. Noi studiamo di più perché arriviamo alle 7 e 10 e finiamo alle 5 quindi studiamo sia la mattina che il pomeriggio io mi aspettavo una situazione così Altri sono entrati dopo, a volte anche sei sette mesi dopo, anche due mesi prima e comunque hanno superato l'esame... Un po' strana la cosa eh non lo so (P., Apprendente, Taiwan, Casanova).

P. paragona la 'sua' scuola del mattino con l'Ida italiana; va da sé che le aspettative siano deluse non tanto dal percorso in sé, quanto da un'architettura istituzionale a 'maglie larghe'. In particolare, P. lamenta l'eccessiva indulgenza rispetto alle nuove immissioni. Ciò che la studentessa forse non sa è che l'Ida non è scuola dell'obbligo, ma come ben ci racconta G. – la professoressa di italiano del Casanova più volte incontrata – è pur sempre scuola pubblica; ma non solo: il Ctp è un tipo *sui generis* di scuola in cui lo studente può decidere di far valere un corredo di crediti cumulato altrove e spendibile ai fini dell'acquisizione del titolo anche a fronte di poche ore di frequenza. Come P. anche C. sembra contrariata dai bassi standard richiesti:

Ho fatto l'esame no?! L'unica che ha fatto il tema sono stata io! Ma ti rendi conto Perché pure quello che non ha fatto niente, non è venuto, non ha scritto niente lo hanno fatto approvare col voto minimo. Solo quelli che non sono venuti a sostenere l'esame

non sono passati sennò hanno fatto superare a tutti quanti. Loro dicono perché se questi ragazzi non prendono l'attestato non possono lavorare da nessuna parte e allora forse non sono in grado di studiare ma sono in grado di lavorare in qualche campo come operaio e queste cose... Solo che loro qui sono sicuri che potevano prendere attestato perciò hanno cambiato dalla scuola del mattino... (C., Apprendente, Colombia, Diano).

Ma C. e P. non sono le sole a lamentare la flessibilità organizzativa del percorso:

Io arrivavo là, le professoresse arrivavano dopo, alle tre e cinque perché noi iniziavamo alle tre no?! Quindi i 5 minuti dicevi: "Va bè non fa niente"... Poi dovevamo aspettare ancora 15-20 minuti gli altri ragazzi che arrivavano e nel frattempo non si faceva niente. Io leggevo, ma leggevo io! Perché non volevo sprecare il mio tempo che comunque per me è prezioso. Quando sono arrivati gli altri, non tutti però, perché alcuni arrivano anche alle 4 o alle 4 e mezza (D., Apprendente, Srilanka, Casanova).

Del tutto analogo il racconto giunto dal Diano:

Perché gli orari erano dalle diciassette alle venti. Una volta a me la Diano mi aveva chiamato: "la classe è dalle 17 alle 20". Alle sei e mezza è finita la classe. Come è finita! Io chiedo perché no?! "Eh perché la segretaria ha chiesto il diritto di studio e glielo hanno concesso". Ma se glielo hanno concesso il diritto di studio devono trovare un'altra persona che la sostituisce. Ho detto "No io devo chiamare la scuola" e loro le due professoresse dicono: "No, non chiamate le informazioni le diamo noi". Io da stupida ho detto: "Ma no, noi dobbiamo chiamare perché come fai se tu arrivi alle cinque e mezzo e io alle sei e mezzo sto a casa è inutile che vado". E questo stava sempre sempree (C., Apprendente, Colombia, Diano).

Gli apprendenti sembrano dunque attribuire agli insegnanti responsabilità, almeno in parte riconducibili all'architettura istituzionale di una policy opaca, poco controllata, elastica

in ogni sua manifestazione, a partire dall'approccio che molti degli insegnanti adottano ad inizio lezione. La consuetudine di introdurre la lezione facendo leva sul fattore motivazionale e relazionale non sempre è apprezzata dagli apprendenti:

Loro arrivano e iniziano a scherzare, ridere, va bè cinque minuti va bè, ma poi se mezz'ora hai scherzato con l'altra mezz'ora che ti fa? (C., Apprendente, Colombia, Diano).

Con C. iniziano a emergere – nelle parole degli intervistati – una sorta di contro-racconto speculare a quello elaborato da insegnanti, le cui proposte didattiche vengono non di rado messe in discussione. Basti considerare a tal proposito come viene percepito da alcuni allievi l'utilizzo dei dispositivi didattici:

Matematica e scienza ci ha dato fogli ci faceva leggere e poi ci chiedeva di scrivere, facevamo gli esercizi e ci correggeva così potevamo preparare e presentava qualcosa orale per l'esame. E con questa cosa cioè lei non insegnava, ci ha dato solo fogli...per farci leggere. Comunque, per me lei doveva insegnare qualcosa e invece lei stava là e se avevamo domande o avevamo finito una parte di riassunto, andavamo là lei correggeva. Questo è il suo modo. Forse non è come io lo immaginavo. Se chiedi però lei ti spiega un sacco di cose perché lei le sa, è capace (P., Apprendente, Taiwan, Casanova).

Storia ci faceva leggere solo ogni tanto spiegava. Perciò ti ho detto perché quando lei spiegava era veramente interessante (D., Apprendente, Srilanka, Diano).

Ci hanno portato a vedere tanti film che mi sembra veramente una scuola di cinema oho. Quanti film. Oh tantissimi io alla fine me ne andavo, alle sei me ne andavo per non stare un'ora a sprecare il mio tempo (P., Apprendente, Taiwan, Casanova).

Con aria infastidita P. continua dicendo:

Ci ha fatto leggere per 4 o 5 lezioni e poi dopo ci ha portato delle cose da leggere da soli. Io leggevo e non capivo, poiché non capivo chiedevo, ma lei non riusciva a rispondere. Un libro per

esempio lei ha stampato qualche pagina. Quindi che faceva ogni volta che veniva?! Niente e niente. Lei giocava al suo cellulare e chiedeva ai suoi studenti di non giocare. Se sono stranieri loro lo potevano usare come dizionario. Pure io lo usavo molto perché davvero è uno strumento per me. Invece i ragazzi (italiani) non volevano studiare stavano al cellulare solo per giocare. O videogame, facebook, quindi le professoresse lo sapevano che non era uno strumento. Io ho sempre evitato questa cosa ma per me io mi siedo sempre davanti a loro, loro sanno cosa facevo, però loro giocavano! Loro facebook, WhatsApp loro professoresse. Loro stavano davanti a me! Io mi siedo avanti per sentire meglio perché sono straniera se non capisco poi mi perdo, quindi vedo tutto. E loro chiedevano ai ragazzi di non giocare. Ma per me tu non stai facendo un esempio: tu chiedi "Allora perché non posso fare anche io". Tu non sei una persona esemplare no?! E hai la prepotenza di chiedere agli altri (P., Apprendente, Taiwan, Casanova).

Gli stralci rappresentano una sorta di rilettura inversa di quanto appreso dalle parole degli insegnanti e, almeno in parte, costituiscono l'esito della consuetudine di accorpate le classi facendo lezione in compresenza e della necessità di stratificare i gruppi in base alle competenze dei discenti. Si tratta, nel primo caso, di una consuetudine largamente diffusa; di un'opzione alla quale i docenti ricorrono in modo del tutto discrezionale; nel secondo di una necessità che di fatto limita la possibilità di 'insegnare' secondo modalità classiche di tipo frontale. Ad ogni buon conto, i critici esprimono scarso gradimento anche per la qualità della formazione ricevuta:

Poi questa cosa io te la devo dire. È la cosa più insopportabile di tutte perché io ho detto professoressa ma cosa significa e lei ha detto "no non lo so" Ma come non lo sai, tu insegna questa materia: "Nooo io mi sono laureata architetto quindi io non ho mai studiato tecnologia". Ho detto: "Ma allora perché insegna tecnologia" e ha detto: "Eh io ho due figli a casa. Io devo portare i soldi a casa". Ah ho capito. Ma lei molto onesta, anche troppo...

Meno male che mio marito è molto bravo nella scienza fisica (P., Apprendente, Taiwan, Casanova).

Ad essere tematizzate sono qui le questioni, peraltro ricorrenti, che richiamano quanto già accennato in merito all'assenza di un percorso formativo per docenti formati ad un insegnamento standard e che non sono tenuti ad acquisire competenze specialistiche in materia di Ida. Tuttavia ad essere discusse sono pure le intenzioni di cui gli insegnanti – secondo alcuni dei discenti ascoltati – si fanno espressione:

Quella di tecnologia. Lei non sapeva non insegnava, giocava e chiacchierava. Un giorno lei ha unito la classe con un'altra professoressa di tecnologia che lei voleva insegnare disegno ma non riusciva a fermare i ragazzi che facevano chiasso no?! Quindi hanno detto uniamo le classi così io insegno e tu calmi gli studenti. Invece alla fine diventa che loro chiacchierano tra loro e gli studenti chiacchierano tra studenti e la professoressa mentre l'altra spiega, lei può giocare rilassata al suo cellulare e questa cosa mi faceva molto molto arrabbiare. Io scappavo: "professoressa ho finito disegno posso andare a fare matematica" anche se per me matematica è molto semplice e però ho preferito, ho preferito andarmene per rimanere calma. Altrimenti non lo so...cioè io non riesco a sopportare queste cose (P. Taiwan, apprendente, Casanova)

È bene sottolineare che gli stralci sin qui presentati sono estratti dei colloqui avuti con i soggetti più qualificati tra quelli intervistati. Seppur non sostenuta da alcuna evidenza statistica, sembra qui delinearsi un'ipotesi che di certa necessita di essere corroborata e che, quindi, ci limiteremo ad accennare. Ci riferiamo al nesso tra livello socioculturale di base e grado di soddisfazione per il percorso formativo proposto dai Ctp. In breve a noi sembra che, al di là degli esiti sortiti in termini di successo formativo, per tutti buono, sul grado di soddisfazione pesi soprattutto il livello di istruzione di base che, se elevato,

genera un importante filtro affettivo. Di contro, gli entusiasti, soggetti un po' meno attrezzati sul piano culturale si sentono attori e artefici di un cambiamento veicolato dalla scuola e dall'apprendimento della lingua, ma reso possibile proprio grazie alle attività formative esperite. Emblematico a tal proposito è il racconto di J., la giovane colombiana del Diano, che in un italiano fluido e scorrevole ci offre una sintesi efficace di quanto più volte ascoltato dalle voci dei rimanenti entusiasti in entrambi i casi in studio:

La notte prima di arrivare ero emozionata. Ero molto, molto entusiasta. Eh pensavo i professori speriamo che siano carini con me che non parlavo tanto bene...che abbiano pazienza. Il primo giorno pensavo: "Oddio sono tornata a scuola! Non ci posso credere! Mi veniva un po' da ridere perché dopo tanti anni... E niente, entro e vedo tutte queste signore, queste ragazze e ho detto: "Che bello però conoscere altre persooone..." Sono entrata ho salutato, un po' di vergogna, però poi ci sono i professori. I professori sono speciali, molto speciali (J., Colombia, apprendente, Diano).

Continuando J. racconta:

Per primo ho incontrato il professore A., molto simpatico e lui subito mi fa: "Se hai qualsiasi dubbio, vieni qua". Ci ha aiutato sempre il professore A., sempre! E mi ha meravigliato perché non credevo sai?! Quando ti accolgono così, con amore, è una cosa che fa bene. Al mio paese si trova molto questa cosa, ma qua io avevo tanti dubbi pensavo "No gli Europei sono molto freddi" invece no, sono simpatici. Tu sei una persona e loro te lo fanno sentire. Ti guardano "Stai bene?" ti guardano già capiscono "No tu stai male". È una cosa bella questa mi ha impressionato perché mano mano che passavo il tempo già ti iniziavano a conoscere... E poi le lezioni. Io mi ricordo soprattutto le lezioni di italiano. Mi piaceva molto... Lui ti fa pure i disegni. Va fino all'ultimo, fino in fondo, ma ti fa capire. Per esempio i verbi... "Come facciamo a declinare il verbo essere?" Perché noi stranieri pensiamo nella nostra lingua allora a volte ci sbagliamo e allora

intervieni: “Professore come faccio qua?” Allora viene da te “Dimmi cosa è che non capisci... Ah guarda allora qua è così...” E sta cosa mi piace molto. Perché niente è facile. Tutto ha il suo grado di difficoltà, ma loro ci sono sempre. E questo vuol dire tanto per me. Io quando entro qua, dimentico tutto. Sto in un altro spazio, mi sento libera, tranquilla, con voglia di imparare, di andare avanti, mi sento free [...] (J., Colombia, apprendente, Diano).

Poi a proposito di cambiamenti, J., in modo del tutto analogo alle colleghe racconta:

Sono cambiate tante cose. Il parlare: il mio vocabolario è aumentato. Io prima non parlavo molto, ero più chiusa, nervosa, timida. Mi sono aperta molto, prima avevo paura, ora se mi chiedi una cosa non ho paura di sbagliare, sbaglio e imparo continuo. Quando vado in un'altra città e sto in viaggio mi viene voglia di vedere, mi viene voglia di leggere un libro... Prima no. E le persone se ne accorgono: “J. stai imparando lo sai?” La mia mente si è aperta ho visto altre cose da fare, ho capito che potevo studiare, che posso vedere tutte le belle cose che ci sono a Pozzuoli, i musei a Napoli... Posti diversi. Camminando soprattutto e guardando ho letto di un altro centro qua a via napoli e voglio andare ho visto delle cose... Ci sono dei gruppi su facebook, anche lì ora posso partecipare. (J., Colombia, apprendente, Diano).

I cambiamenti segnalati sono dunque di tipo cognitivo ed emotivo ma non solo, essi investono, infatti, le vite degli apprendenti e le possibilità relazionali che si danno loro:

A cinema mi invitano di più. Perché sono capace di vedere e capire e non come prima: “Amore che ha detto?” Prima ero così, allora mi scoccavo, per la verità mi scoccavo di andare a cinema però adesso pure per mia figlia: “Mamma andiamo a vedere cenerentola?” Andiamo anche sole io e lei e ci divertiamo insieme, perché sono in grado di capire tutto. In grado pure di spiegare a mi figlia! “Amore ma hai capito?!” (J., Colombia, apprendente, Diano).

In conclusione

È bene in conclusione provare a tirare le fila di un ‘racconto’ con il quale si è inteso comprendere i meccanismi di buon funzionamento della policy Ida in termini di capacità di raggiungere l’utenza e successo formativo dei partecipanti; per questa via, si tenterà così di formulare, qualche suggerimento di policy che possa aumentare la raggiungibilità-penetrazione della policy e favorire il successo formativo degli stranieri.

A tal fine occorre precisare che il percorso analitico è stato strutturato intorno a due assunti teorici:

1. la stratificazione della realtà su più livelli: individuale, di gruppo e di sistema sociale;
2. la centralità dei contesti all’interno dei quali, e in virtù dei quali, la policy funziona.

Va da sé che i due punti in esame siano distinguibili solo sul piano analitico; essi infatti si configurano ed emergono come intimamente connessi ed intrecciati l’un l’altro. In breve, l’analisi ha delineato uno scenario controverso di discorsi in guerra tra loro (Serpieri 2008). Si tratta di discorsi rintracciabili sia nelle regole formali e nei vincoli che fanno della policy un campo organizzativo, sia nei frame valoriali e cognitivi prodotti da soggetti e gruppi implicati nella costruzione dell’Ida.

Il contesto organizzativo emerge come fattore discriminante ai fini dell’implementazione della politica. In particolare, in contesti territoriali demograficamente ‘dispersi’ (come Pozzuoli) – in cui cioè la popolazione migrante ha un peso assoluto rilevante, ma presenta una configurazione residenziale diffusa rispetto all’area di competenza del CTP – il contesto organizzativo si rivela determinante per la forza centripeta che esercita, per la capacità di aggregazione, attrazione e fidelizzazione che esprime. Di contro, laddove la popolazione migrante si trova concentrata in aggregazioni naturali di comunità coese (si pensi alla comunità di srilankesi nel centro storico di Napoli e nel quartiere Sanità in particolare), il contesto CTP è attrat-

tivo per l'offerta formativa che propone a prescindere dalle strategie di attrazione adottate. Va da sé che il contesto organizzativo del CTP costituisca il *core* di una 'buona pratica' ossia di un'offerta didattica più strutturata (o meno destrutturata rispetto al panorama complessivo) che riesce a raggiungere e a trattenere con successo gli allievi, grazie alle risorse umane e cognitive che impiega; ovvero alle strategie che dette risorse impiegano quando scelgono di guardare alla dimensione socio-culturale di riferimento ed esercitare su di essa un 'effetto situato' di trascinarsi; coerente ed agganciato alla realtà locale.

Risulta, dunque, corroborata la centralità dei contesti, di quello sociale, come di quello organizzativo. Come sottolineavano già negli anni Settanta-Ottanta i teorici costruttivisti (Cronbach et al. 1980; Stake 1980), infatti, il programma è inscindibile dal contesto poiché la relazione tra valori, scelte, azioni, ed esiti è circolare ed è mediata dalla riflessività degli attori che, a loro volta, modificano i primi, a seconda degli esiti prodotti dall'azione (Giddens, op. cit.).

Ciò premesso, è bene sottolineare che dall'analisi emerge come l'inefficacia della policy sia riconducibile a tre ordini di motivi:

- il meccanismo di reclutamento dei docenti Ida, che come anticipato, non esige alcuna vocazione o formazione specifica né in tema di didattica per adulti, né in riferimento alle diverse platee di apprendenti presenti (stranieri e drop out);
- i meccanismi di formazione delle classi, ossia la formazione di comunità di apprendenti eterogenee quanto a livello socio-culturale di partenza; bisogni formativi e tipo di disagio di cui sono portatori;
- i margini di discrezionalità con cui i docenti governano i processi formativi, il che fluidifica i contesti di apprendimento, lasciando ai singoli attori la possibilità di scegliere quali competenze trasmettere e come.

Di contro i fattori di successo sono riconducibili ai seguenti fattori:

- Il radicamento del Ctp sul territorio, ovvero le capacità relazionali e proattive degli attori implementatori (corpo docente e funzioni strumentali);
- La qualità dell'offerta formativa.

Quest'ultimo fattore è intimamente connesso alla presenza di insegnanti motivati, che hanno intrapreso esperienze formative dedicate e hanno maturato la capacità – individuale e soggettiva – di gestire in modo creativo i dispositivi didattici tradizionali e di crearne di nuovi, facendo tesoro dell'esperienza e di un mestiere che si apprende sul campo. Il che implica per i soggetti in questione:

- La capacità di gestire i fattori motivazionali come strategia in grado di attivare le risorse cognitive del discente sollecitandone l'attenzione;
- La conoscenza e la capacità di assecondare i meccanismi cognitivi dell'apprendimento;
- L'adozione della strategia denominata dell'apprendimento in situazione (particolarmente utile soprattutto per gli stranieri);
- Il ripensamento del concetto di errore, non più come riferito al discente (al quale ci si rivolge di norma ricorrendo a strategie punitivo/premiali), ma piuttosto come indicatore/strumento, risorsa di cui il docente dispone per individuare la fase del processo di apprendimento in cui lo studente si trova;
- La didattica personalizzata, strategia che consente all'insegnante di apprezzare il discente seguendone le vicissitudini formative.

Dette strategie però non costituiscono la norma e, di fatto, non sortiscono gli stessi effetti con tutti. Innanzitutto perché, come anticipato, le competenze didattiche sono attributi individuali e non prescrittivi, pertanto anche all'interno dello stesso istituto ci sono classi seguite da docenti illuminati e proattivi e

classi seguite da insegnanti 'stanche' che vivono il proprio ruolo 'supinamente'. In secondo luogo perché i bisogni formativi delle platee di apprendenti si collocano su livelli diversi. In tal senso, seguendo Weiss (2001; 2007) e nel tentativo di testare il funzionamento della policy attraverso le risposte dei partecipanti, abbiamo delineato uno scenario in cui le due categorie di apprendenti individuate – i critici e gli entusiasti – operano una rilettura di quanto già sostenuto dai docenti, declinando altrimenti i nuclei tematici affrontati. In breve, a noi sembra che dopo aver perduto il suo caratteristico bacino di utenza, dopo essersi affermata come pratica divisiva che classifica gli allievi del mattino in ragazzi normali e ragazzi anormali (Milana and Holford 2014), e respinge gli adulti autoctoni espellendoli definitivamente dal circuito formativo, continui a replicare meccanismi escludenti che – in modo del tutto simile alla scuola del mattino – penalizzano i più deboli senza promuovere le eccellenze.

Essa produce, infatti, un effetto di scoraggiamento sia sugli alfabetizzandi che sui laureati. I primi abbandonano il percorso in ragione dell'inefficacia delle strategie didattiche e delle modalità relazionali adottate; i secondi perseverano, ma solo perché coltivano autonomamente interessi culturali altrimenti mortificati dalla lentezza e dalla segmentazione del percorso formativo ufficiale. Pertanto le strategie in elenco sortiscono gli effetti migliori con soggetti stranieri scolarizzati (nel nostro caso tutti con titolo equivalente al nostro diploma ed una conoscenza pregressa della lingua italiana pari ad un livello A2), dotati di una forte carica motivazionale che li induce a perseverare nel percorso formativo con determinazione, entusiasmo e gratitudine nei confronti di un corpo docente dal quale si sentono accolti ed accompagnati

Pratiche educative e routine professionali
nei CPIA: verso la sperimentazione
delle metodologie didattiche
per la costruzione dei profili adulti

L'istruzione degli adulti nel CPIA Avellino-Benevento

Il CPIA AV-BN ha elaborato una dettagliata analisi, poi confluita nel PTOF, di carattere sociodemografico delle due province di riferimento – Avellino e Benevento – in cui vengono prese in considerazione le peculiarità del territorio, l'economia, l'andamento demografico, il flusso migratorio della popolazione, la sua provenienza geografica e la successiva distribuzione sul territorio. Inoltre, essendo l'utenza del CPIA AV-BN quasi totalmente costituita da apprendenti stranieri, è stata operata una mappatura di tutte le strutture di accoglienza che insistono sulla zona (case famiglia per minori, SPAR, CAS, etc), che sono poi state regolarmente contattate per presentare l'offerta forma-

¹ Il capitolo è il prodotto di un lavoro comune. Rosa Angela Luiso, dirigente scolastico, è Presidente del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo sull'Istruzione degli Adulti in Campania, Giovanni Russo, dirigente scolastico, è Membro del Comitato Tecnico-scientifico del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo sull'Istruzione degli Adulti in Campania, Margherita Bolognese è Docente referente per le attività di ricerca nel CPIA, Paola Boschetti è Docente referente per le attività di ricerca nel CPIA..., Giuseppe Cosentino Docente referente per le attività di ricerca nel CPIA..., Antonietta Cozzo è Docente referente per le attività di ricerca nel CPIA..., Giovanni Cosentino Docente referente per le attività di ricerca nel CPIA..., Alina Grattarola è Docente referente per le attività di ricerca nel CPIA, Luisa Petruzzello è Docente referente per le attività di ricerca nel CPIA Avellino-Benevento.

tiva della scuola. Inoltre, per alcune sedi si è fatta richiesta all'Ufficio Anagrafe del Comune al fine di avere un prospetto sul livello di scolarizzazione dei residenti. Complessivamente emerge la presenza di un territorio vasto ed estremamente eterogeneo per morfologia, economia, popolazione e suo livello di scolarizzazione, alternandosi zone urbane e agglomerati più densamente popolati – le città capoluogo e comuni come Montesarchio e Airola per la provincia di Benevento e Ariano Irpino per quella di Avellino – a zone rurali, abitate da popolazione perlopiù anziana.

Le attività di accoglienza e orientamento iniziano dal momento in cui l'utente prende contatto con la scuola e procedono con più fasi così strutturate: colloquio e intervista; accertamento delle competenze tramite prove d'ingresso; valutazione di eventuali crediti e definizione del patto formativo; inserimento nel gruppo di livello. L'orientamento prosegue per l'intero anno scolastico in quanto le esigenze formative dell'utente possono modificarsi relativamente a competenze acquisite durante il percorso intrapreso o a esigenze di lavoro emerse nella vita dell'apprendente. In particolare, lo strumento dell'intervista si concentra sui seguenti elementi di valutazione: apprendimento pregresso, motivazione per il rientro nei percorsi di educazione e istruzione, competenze acquisite anche in contesti informali e non formali quali lavoro e volontariato, situazioni personali di vita, attività ludiche e culturali. Tale compito, affidato al docente responsabile dell'accoglienza, serve a individuare e far emergere le competenze in qualunque modo acquisite in vista della redazione del dossier personale. La fase di accoglienza e orientamento formativo serve non solo a mettere in trasparenza le evidenze necessarie al riconoscimento dei crediti ma anche ad avviare il processo di riconoscimento sociale delle competenze in qualsiasi modo acquisite dal corsista; il docente responsabile dell'accoglienza deve porsi in un proficuo atteggiamento di ascolto e partecipazione alla ricostruzione delle traiettorie biografiche. In base alle criticità emerse nel passato anno scolasti-

co, l'intervista è stata riadattata secondo le specifiche esigenze dell'utenza e semplificata tenendo conto dell'amplissima platea di apprendenti stranieri e si compone di tre sezioni: la prima concernente situazioni biografiche, quali paese di provenienza e lingua madre, studio e lavoro pregressi, hobby e interessi, la seconda che riguarda la motivazione e bisogni del rientro in percorsi di educazione e istruzione, e la terza relativa alle competenze precedentemente acquisite in situazioni informali e non formali. A corredo dell'intervista è stata aggiunta una sezione in cui viene segnalato il possesso di eventuali documenti per il riconoscimento dei crediti. Il dossier personale dell'apprendente, da compilare all'esito delle attività di accoglienza, è composto dalle seguenti parti: dati anagrafici, crediti formali, crediti non formali, crediti informali, attività lavorativa attuale, attività lavorative precedenti, dati anagrafici di eventuali figure di riferimento.

Il "significato" dell'atto valutativo va correlato con i principi che regolano gli impianti pedagogico e culturale del sistema scolastico italiano: inclusione; diritto allo studio; principio dell'accoglienza; la valutazione scolastica come modalità per la valorizzazione delle prestazioni degli allievi; valutazione come riconoscimento di livelli di apprendimento conseguito e fondamento per il successo formativo di ciascun allievo (art. 1 - DPR 22 giugno 2009, n. 122). La valutazione *in itinere* avviene attraverso verifiche scritte, prove orali, conversazioni e l'osservazione in classe; la valutazione quadrimestrale viene effettuata collegialmente dal Consiglio di Classe/Gruppo di livello come verifica intermedia del processo di apprendimento in merito al percorso modulare disciplinare programmato; è stata perciò elaborata una griglia di attribuzione dei voti condivisa e approvata in Collegio dei docenti.

Nel contesto specifico del CPIA la fase di identificazione delle competenze è il momento iniziale della valutazione, che informa sui percorsi d'istruzione e orienta sulla scelte, ma è anche il momento dedicato a mettere in luce le competenze pos-

sedute dall'adulto, non sempre consapevole del valore delle sue esperienze pregresse in relazione all'acquisizione di saperi e competenze; un elemento per la valutazione sono i Test d'ingresso per i quali sono state approntate apposite griglie comuni e una tabella di corrispondenza tra voto e credito. Per la valutazione dell'apprendimento della lingua italiana L2 la scheda di valutazione delle competenze rappresenta uno strumento al contempo descrittivo e diagnostico, del livello di conoscenza e uso dell'italiano dell'apprendente, valutato nelle quattro abilità fondamentali: comprensione dell'orale e produzione orale, comprensione dello scritto e produzione scritta e si riferisce sostanzialmente ai parametri del cosiddetto *Framework* europeo o *Quadro comune europeo di riferimento* per le lingue. Il CPIA AV-BN organizza le attività in modo da consentire la personalizzazione del percorso sulla base del patto formativo individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto e quindi rappresenta il cardine dell'attività didattico-formativa.

Il Patto formativo individuale è stato elaborato per ciascun corsista dal consiglio di classe/gruppo di livello ed è stato approvato dalla Commissione per il riconoscimento crediti. La fruizione a distanza, una delle principali innovazioni, costituisce una modalità di erogazione delle UDA per assi disciplinari (asse linguistico, asse storico sociale, asse matematico, asse scientifico tecnologico). L'adulto può fruire a distanza una parte del percorso in misura non superiore al 20% del monte ore complessivo del periodo didattico. I curricoli sono stati progettati per Unità di Apprendimento (UDA), intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità, e competenze, correlate ai livelli e ai periodi didattici, e rappresentano il riferimento per il riconoscimento dei crediti, la personalizzazione del percorso; le UDA vengono elaborate all'inizio dell'anno scolastico da apposite commissioni di docenti organizzate per assi culturali. In sintesi, il patto formativo del CPIA AV-BN è così strutturato: dati anagrafici, percorso concordato, crediti ricono-

sciuti per ogni asse culturale e relativi alle UDA e alle competenze specifiche in cui si articola il percorso, eventuale segmento del monte ore da fruire a distanza, aggiornamento del patto *in itinere*. Inoltre, presso il CPIA AV BN ogni anno è stata istituita una funzione strumentale “Alunni” con i seguenti compiti: Gestione e controllo dei patti formativi individuali e revisione della modulistica; Accoglienza e orientamento corsisti; prevenzione della dispersione scolastica; revisione UDA e prove d'ingresso per la certificazione dei crediti; Coordinamento della Commissione del patto formativo.

La stesura del PTOF d'Istituto ha occupato principalmente la prima parte dell'anno scolastico ma si è sviluppata in più fasi e tempi in base allo svolgimento delle attività di progettazione a esso correlate in quanto il Piano si articola in svariate sezioni qui di seguito schematizzate: dati demografici e statistici delle province di Avellino e Benevento che sono stati implementati e aggiornati; priorità strategiche e traguardi attesi ripensati e rielaborati così come gli obiettivi formativi prioritari; offerta formativa e organizzazione della didattica con i progetti presentati dai docenti per l'ampliamento dell'offerta formativa; criteri per la valutazione degli apprendenti discussi e approvati dal Collegio dei docenti; piano delle attività di formazione e aggiornamento professionale stilato anche in base ai *desiderata* espressi dal corpo docente in un questionario redatto e somministrato *ad hoc*; autoanalisi e valutazione d'Istituto; piano di riflessione e miglioramento; partecipazione a progetti PON e FAMI.

In base alle criticità e incongruenze emerse nel precedente anno scolastico si è compiuta anche una completa attività di revisione della modulistica, al fine di renderla sempre più funzionale e consona alle esigenze di tutti gli operatori del CPIA a partire dal materiale necessario per la fase propedeutica dell'accoglienza apportando alcune modifiche all'intervista e ad alcuni dei test di ingresso. Si è intervenuti sulla struttura delle UDA al fine di conferire omogeneità e congruenza al lavoro svolto dalle distinte Commissioni preposte, specialmente in merito all'attri-

buzione del credito formativo in ragione delle traiettorie autobiografiche e delle competenze effettivamente maturate dal corsista. In tale prospettiva si auspica per il futuro che questo lavoro possa essere ulteriormente proseguito e implementato per conferire sempre maggiore corrispondenza e logica consequenzialità al processo di accoglienza, verifica delle competenze in ingresso, redazione e stipula del patto formativo, quest'ultimo vero e proprio cardine dell'azione formativa del CPIA.

La progettazione dei percorsi di primo periodo del primo livello si è svolta nel mese di settembre e si è articolata nel lavoro delle sottocommissioni di docenti organizzate per assi culturali, che hanno provveduto a elaborare le UDA di riferimento ripartendo in esse il monte ore stabilito, oltre che a predisporre i test d'ingresso e le relative griglie di valutazione. La progettazione del secondo livello, invece, è in fase puramente sperimentale ed è consistita nella formulazione e sviluppo di UDA multidisciplinari per il primo periodo del secondo livello nell'ambito del progetto PAIDEIA 2. Alla Commissione per il patto formativo, costituito da docenti di primo e secondo livello, è inoltre affidata la certificazione dei crediti di tutti gli apprendenti, a qualsiasi tipo di percorso siano iscritti.

Punto di partenza della progettazione didattica è stato l'ancoraggio della metodologia e dei contenuti alle competenze previste dal profilo in uscita dello studente al termine del primo ciclo d'istruzione (adattati in base al 70% del curriculum) o meglio alle aree di competenze proposte come esiti di apprendimento del primo livello – primo periodo, con il loro allineamento alle competenze chiave previste dai documenti della Commissione Europea. Per l'acquisizione delle competenze base sono state realizzate strategie didattiche a partire dal superamento della separatezza dei saperi che vanno invece reciprocamente integrati e resi interdipendenti; le vie per conseguirle non sono state intese come predeterminate ma dipendenti dai contesti e dalle variabili rappresentate ad esempio dalle motivazioni e dalle competenze pregresse. Le metodologie prevalentemente

adottate sono insegnamento frontale, lezioni dialogate e interattive, lavori di gruppo, matematizzazione di situazioni e risoluzione di problemi attraverso contenuti specifici, ricerca attiva delle informazioni, attività individualizzate di recupero, consolidamento e potenziamento.

I contenuti, organizzati in UDA, si possono schematizzare per singole discipline. Italiano: Funzioni della lingua ed elementi della comunicazione; Lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso; principali relazioni fra situazioni comunicative, interlocutori e registri linguistici; Tipologie testuali e generi letterari. Metodi di analisi e comprensione del testo. Modelli di scrittura del testo. Strategie e tecniche di lettura (lettura espressiva, operativa e di consultazione). Autori e opere fondamentali della letteratura italiana. Le principali funzioni di un programma di videoscrittura, di un foglio elettronico e di un programma per generare presentazioni. Asse storico-sociale: momenti e attori principali della storia italiana, con particolare riferimento alla formazione dello Stato Unitario, alla fondazione della Repubblica e alla sua evoluzione. Principali tipologie di fonti. Metodi, tecniche e strumenti proprie della geografia. Aspetti geografici dello spazio italiano ed europeo. Mercato del lavoro e occupazione. Diritti e doveri dei lavoratori. Processi fondamentali della storia del pianeta (quadro geopolitico contemporaneo). Aspetti geografici dello spazio mondiale. Beni culturali, archeologici, ambientali. Concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili. Principi fondamentali e struttura della Costituzione italiana e della Carta dei Diritti fondamentali dell'UE. Principali istituzioni dell'Unione Europea, Stato, dalle Regioni, Enti Locali. Aspetti geografici dello spazio mondiale. Lingua inglese: elementi di fonetica, alfabeto e numeri 1-100, pronomi personali soggetto, presente indicativo del verbo essere, articolo indeterminativo a/an, sostantivi plurali e forme irregolari, aggettivi qualificativi e uso di *very*, aggettivi possessivi, dimostrativi. Domande con *Who*. Presente indicativo del verbo *have got*. Imperativo, forme affermativa e negativa. *Can/can't*;

Simple Present tense. Avverbi di frequenza, Pronomi personali oggetto; *Present Continuous tense*. *Present Continuous* come futuro; *Past Simple tense*, verbi regolari e irregolari, verbi utili per la autobiografia. Asse matematico: insieme dei numeri naturali e relative operazioni. Numeri relativi e piano cartesiano. Enti geometrici fondamentali e loro proprietà; figure geometriche piane (Teorema di Pitagora). Riduzioni in scala. Rappresentazioni prospettiche (fotografie, pittura). Rilevamenti statistici e loro rappresentazione grafica. Frequenze e medie. Significato di probabilità e sue applicazioni. Asse scientifico-tecnologico: Concetti fisici e chimici di base relativi ai fenomeni legati all'esperienza di vita. La riproduzione e la cellula. La biologia umana. Alimenti e alimentazione. Elementi fondamentali di astronomia e mineralogia (movimenti della Terra, sistema solare, eclissi, rocce e minerali, fossili). Concetti di base della tecnologia dell'informazione. Uso del computer e gestione dei file. Principali pacchetti applicativi di Office (Word, Excel, PowerPoint). La rete internet. La produzione. L'attività economica: bisogno, beni, servizi. I settori economici: attività produttive e organizzazione dei diversi settori. La sicurezza sul lavoro. Il problema energetico: evoluzione tecnologica e problematiche d'impatto ambientale.

Gli argomenti relativi al livello A1 di lingua italiana contenuti nelle progettate UDA di riferimento sono: punteggiatura; morfologia: nomi propri e comuni, genere e numero, articoli, aggettivi, numeri cardinali, pronomi personali soggetto. Il verbo: modo indicativo, tempo presente e infinito di essere, avere, dei principali verbi regolari, i verbi irregolari e riflessivi. Le metodologie adoperate sono: lezioni espositive e dialogate appositamente strutturate seguite da fasi operative su materiale predisposto; lettura di brevi testi legati, in particolare, alla vita quotidiana; lavoro di gruppo e al fianco del singolo corsista. Attività individualizzate di recupero, consolidamento e potenziamento. Momenti di confronto fra i corsisti. Gli argomenti relativi al livello A2 di lingua italiana contenuti nelle progettate UDA di riferimento sono: Fonologia; Morfologia con particolare riferi-

mento alla flessione verbale e all'uso di pronomi e preposizioni. Sintassi: Frasi semplici e coordinate. Espressioni e frasi relative ai contesti di vita culturali e lavorativi. Espressioni e frasi relative alla Costituzione della Repubblica Italiana con riferimento al lavoro, ai diritti e doveri e all'organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia. Le metodologie seguite sono: Insegnamento frontale. Lettura guidata – Ascolto globale – Lavoro di gruppo. Attività individualizzate di recupero, consolidamento e potenziamento. Momenti di confronto fra i corsisti. Non sono stati svolti ancora corsi per il conseguimento della Certificazione di lingua italiana livello B₁, ma nel prossimo futuro saranno attivati i corsi B₁ del FAMI i cui contenuti sono quelli del Sillabo per la progettazione dei percorsi di apprendimento dell'italiano L₂ a livello B₁.

Naturalmente ogni docente, a seconda dell'utenza, sceglie di sviluppare questi contenuti attraverso UDA che contengano materiali che possano suscitare particolare interesse (canzoni, film, materiale pubblicitario, articoli di giornale o più in generale materiale autentico, e ancora, poesie, testi tratti dalla letteratura). Gli argomenti relativi al B₂ sono: fonologia e ortografia nella costruzione del testo; approfondimento della morfologia con particolare riferimento a congiuntivo e condizionale; la subordinazione sintattica. I testi e i contesti proposti nel corso fanno riferimento sia alla vita quotidiana, privata e pubblica, sia alla sfera educativa e professionale, sebbene la complessità del testo venga adeguata a una competenza linguistica ancora in via di sviluppo. L'approccio è sicuramente quello comunicativo, ma anche umanistico-affettivo, in cui la lingua è vista come strumento di comunicazione, di azione sociale, e quindi l'aspetto pragmatico è più rilevante dell'accuratezza formale; il docente è tutor regista, consulente mentre l'apprendente è il centro dell'attenzione, protagonista, che deve essere continuamente motivato e stimolato.

Pur non essendo stato svolto alcun corso per la certificazione delle competenze informatiche, si sono tenuti alcuni proget-

ti di Alfabetizzazione informatica nell'ambito dell'ampliamento dell'Offerta formativa con le seguenti attività: scrittura e formattazione di brevi testi in word, attraverso copia e/o dettatura; ricerca in internet di informazioni utili, notizie, luoghi, immagini e video; salvataggio e modifiche; esercitazioni interattive e assistite. Questi progetti hanno mirato non solo all'acquisizione di nozioni informatiche di base, ma anche a facilitare l'apprendimento della lingua italiana attraverso l'uso del computer e dei diversi programmi didattici. Si è fatto riferimento particolare ad internet, considerato il valore che questo strumento può assumere come principale canale di comunicazione, di informazione e relazione per favorire una maggiore integrazione sociale e culturale. Le metodologie sono state basate su attività didattiche frontali e soprattutto esperienziali-pratiche che hanno visto il coinvolgimento attivo di ogni apprendente nell'eseguire le operazioni.

Il CPIA AV-BN non dispone per il momento di una biblioteca; tuttavia, in varie sedi associate sono a disposizione dei corsisti materiali didattici quali libri di testo, dispense e fotocopie; è in progettazione, inoltre, la costituzione di una piccola biblioteca che possa contenere le opere più rappresentative della letteratura italiana e delle letterature africane dei Paesi d'origine della maggior parte dei corsisti. Al contrario, il CPIA AV BN ha attivato vari laboratori didattici, evidentemente condividendo l'idea che il laboratorio didattico – per definizione – preveda un lavoro personale attivo su un determinato tema o problema, e quindi la creazione di percorsi cognitivi, la produzione di idee rispetto a un determinato compito, la soluzione di un problema seguendo il principio del “learning by doing”. Nello specifico, sono stati promossi laboratori didattici afferenti alle seguenti aree tematiche: 1) Diritti, cittadinanza, integrazione; 2) Teatro; 3) Progetto multidisciplinare di arte; 4) Didattica della lingua italiana e scrittura creativa; 5) Alimentazione; 6) Biblioteca; 7) Alfabetizzazione e informatica, tutti improntati alla logica della interdisciplinarietà giacché i contenuti sono stati trattati glo-

balmente e non dalla prospettiva isolata di una sola materia, nel rispetto degli stili cognitivi. L'approccio è stato anche di carattere estetico, visto che l'apprendimento si è potuto realizzare con tutti i sensi e con molte possibilità di percezione, cooperativo in quanto idee e sollecitazioni si possono manifestare in modo comunicativo, senza spirito concorrenziale, creativo poiché nel processo di apprendimento sono state stimolate la fantasia, l'immaginazione, le invenzioni, le manifestazioni spontanee ed emozionali. Gli ambienti più significativi che si vogliono qui segnalare sono stati: lo spazio teatrale, la biblioteca, l'aula informatica.

La sinergia tra CPIA e formazione professionale è ancora in una fase del tutto embrionale, non essendo state elaborate specifiche direttive regionali in merito nel Tavolo per l'apprendimento permanente; tuttavia, a livello sperimentale e sulla base di specifici accordi tra alcune sedi associate del CPIA AV-BN, sono state realizzate alcune collaborazioni tra i percorsi di secondo periodo e corsi di formazione professionali operativi sul territorio della provincia di Benevento per il conseguimento delle qualifiche. Inoltre, si è tenuto un incontro tra alcuni rappresentanti del CPIA e degli Istituti di Istruzione Superiore e gli esponenti della *Caritas* del beneventano al fine di programmare dei mini corsi per l'istruzione professionale di migranti e giovani adulti in condizioni di disagio.

Il CPIA AV-BN ha ottenuto il finanziamento del progetto "Il CPIA in un click" (PON - FERS CPIA 2014-2020 (prot. 6613 del 18 aprile 2016). L'idea chiave alla base del progetto è spostare l'asse della didattica dalla trasmissione discorsiva dei contenuti alla produzione di conoscenza attraverso il fare e il collaborare. Nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie in contesti scolastici, è stato scelto prioritariamente di dotare tutte le sedi del CPIA almeno di Laptop e Tablet perché strumenti in grado di fornire nuovi e importanti contributi non solo alla didattica. Si cercherà poi anche di implementare la rete Lan e Wlan anche in alcune case circondariali associate al CPIA. Dal punto di vista

della riorganizzazione didattico-metodologica, il progetto permetterà di accedere a nuovi contenuti grazie all'accesso a internet sia per i docenti sia per gli studenti e di avviare progetti di collaborazione con altre scuole anche estere tramite la videoconferenza e le piattaforme dei contenuti. Il progetto, inoltre, potrà favorire una riorganizzazione del tempo-scuola tramite la possibilità di gestire in maniera più efficace ed efficiente la comunicazione, snellendo le procedure burocratiche, riducendo i tempi necessari per la condivisione di documenti (dapprima cartacei) e semplificando le procedure interne (incentivo all'uso di registri elettronici) e di comunicazione col MIUR e SIDI, riducendo i costi grazie al processo di dematerializzazione in essere, rendendo più agevoli le comunicazioni tra le diverse sedi associate del CPIA.

Il CPIA AV-BN presenta la sua candidatura per il PON - FSE (2014-2020) Asse ai Azione 10.3.1 (Formazione per adulti) per l'innalzamento delle competenze della popolazione adulta iscritta presso i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Il progetto si rivolge in particolare ad adulte e adulti, giovani adulte e adulti, con particolare attenzione per i NEET, i *drop-out*, gli analfabeti di ritorno, inoccupati e disoccupati, soggetti con provvedimenti di cautela personale, adulti stranieri che maggiormente rischiano l'emarginazione sociale, appartenenti a minoranze, soggetti in situazione di svantaggio. Il CPIA AV-BN, in relazione alle esigenze specifiche della propria utenza, ha intenzione di attivare nelle diverse sedi associate moduli disciplinari e tematici legati alle seguenti aree di intervento: sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza; rafforzamento delle competenze di base anche legate a interventi di formazione professionale; lettura guidata, espressività artistica musicale teatrale, pittorica, interventi di integrazione e sostegno all'uscita dal circuito detentivo nelle scuole carcerarie. Le proposte progettuali saranno caratterizzate da approcci innovativi, in grado di superare la dimensione frontale e trasmissiva dei saperi, di promuovere la didattica attiva, di mettere al centro le studen-

tesse e gli studenti adulti e di valorizzare lo spirito d'iniziativa. I contenuti, inoltre, verranno improntati a un forte orientamento alla pratica, alla modularità e flessibilità dei percorsi, a un approccio finalizzato alla laboratorialità, allo sviluppo di competenze per la vita professionale. Si prevede il coinvolgimento del territorio grazie a protocolli d'intesa raggiunti con associazioni presenti sul territorio; non si escludono ulteriori partenariati e collaborazioni con amministrazioni centrali, regionali e locali, associazioni, fondazioni, enti del terzo settore, università, centri di ricerca, reti già presenti a livello locale e altri attori presenti nell'ambito delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente.

Il CPIA AV-BN partecipa al progetto FAMI "A te la parola" (Piano regionale per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi - OS2/ON2 - Annualità 2016-2018 - PROG-1017 - CUP H69G16000450002) con le seguenti attività: percorso di formazione linguistica ed educazione civica di livello PREA₁ della durata di 100 ore con un minimo di 12 partecipanti presso la sede associata di Airola (BN); percorso di formazione linguistica ed educazione civica di livello B₁ della durata di 80 ore con un minimo di 12 partecipanti, presso la sede associata di Avellino. I destinatari del progetto saranno cittadini di paesi terzi (extra U.E.) regolarmente soggiornanti, compresi i titolari di protezione internazionale, sussidiaria ed umanitaria. Il programma dei corsi si atterrà alle "Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana emanate dal MIUR" e alle specifiche operative per l'applicazione del "protocollo di sperimentazione" definito dall'ATS CLIQ su incarico dell'Autorità responsabile del Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020.

All'inizio di questo anno scolastico, due docenti del CPIA AV-BN hanno partecipato al Seminario di formazione professionale organizzato nell'ambito del progetto PAIDEIA 2 dal CPIA di Salerno (2-3, 9-10 settembre 2016) sui seguenti contenuti: *La piattaforma Moodle a supporto dei processi di appren-*

dimento CPIA e Progettazione di uda comuni nei percorsi per adulti di primo e secondo livello, attività notevolmente funzionale al traguardo atteso indicato nel PTOF “Realizzare ambienti di apprendimento a distanza nell’ambito delle attività del Piano Nazionale dello sviluppo digitale”. Successivamente si è tenuto il *Seminario di formazione professionale organizzato nell’ambito del progetto PAIDEIA 2 del CPIA di AV-BN (3-4, 17-18 ottobre 2016) sui seguenti contenuti: Piano di attività per l’innovazione dell’istruzione degli adulti D.M. 435/2015 – ambito 2-A2 lett. C e 4-B2 lett. B – “Progettazione comune dei percorsi di primo e secondo livello” e “Innovazione metodologica e disciplinare”, durante il quale i docenti partecipanti hanno avuto la possibilità non solo di seguire le lezioni molto stimolanti della dottoressa Maria Grazia Accorsi ma anche di sperimentare la progettazione di UDA multidisciplinari comuni per i percorsi di secondo livello e di relazionare per iscritto su una propria sperimentazione metodologica.*

Di concerto con la Dirigente Scolastica e le funzioni strumentali *VALUTAZIONE E MIGLIORAMENTO-COORDINAMENTO PROGETTO PTOF E INTERCULTURA*, si è approntato un piano di formazione d’Istituto così articolato: *La dialettica Oriente-Occidente dall’antichità classica al mondo contemporaneo; La donna nel mondo arabo* in collaborazione con l’OGPEO (Osservatorio interdipartimentale per gli Studi di genere e le pari opportunità) dell’Università degli Studi di Salerno e con l’Università Orientale di Napoli; *Il profilo dello studente pakistano; Le pari opportunità in Campania rivolto agli apprendenti sui diritti e doveri e sulle opportunità degli stranieri in Campania; Focus sulla migrazione dei Minori non accompagnati (diritto di asilo e tutela della minore età).*

A tutt’oggi si è realizzato un incontro tenuto dal prof. Stefano Amendola, ricercatore di lingua e letteratura greca presso il DIPSUM (Dipartimento di Studi Umanistici) dell’Università di Salerno, il quale ha presentato un intervento dal titolo *Letterature delle migrazioni tra antico e moderno* che ha suscitato

entusiastico interesse da parte dei docenti che hanno partecipato molto numerosi; la tematica trattata, infatti, ha lasciato emergere i tanti punti di convergenza nella percezione antica e moderna del fenomeno migratorio e ha permesso di interesse un confronto ricco di spunti di riflessione tra autori della classicità e scrittori contemporanei. Altri percorsi formativi posti in essere sono: formazione PNSD riferita ad una pluralità di soggetti: Animatore digitale + *Team* innovazione, DSGA, Dirigente, docenti; formazione interna finalizzata alla conoscenza da parte dei docenti neo arrivati del DPR 263/12 e relative linee guida relative alla riforma dell'istruzione degli adulti; formazione sull'utilizzo del registro *on line*. Infine, sei docenti del CPIA AV BN partecipano al "Piano di formazione dei docenti - Rete Ambito AVoi", che per il primo livello sviluppa la macroarea relativa a Didattica per competenze, innovazione metodologica, competenze di base, mentre per il secondo livello analizza le figure di sistema, l'autonomia organizzativa e didattica, la flessibilità organizzativa, la gestione e la valorizzazione delle risorse umane.

Il maggiore punto di forza del CPIA AV-BN è sicuramente rappresentato dalla professionalità di larga parte del corpo docente (nonché della Dirigente Scolastica), aperto alle sfide e alle diverse culture, che ha dimostrato notevole flessibilità sia riguardo all'orario delle lezioni sia nella disponibilità a modificare il gruppo classe in base alle esigenze via via emerse sia nell'accogliere e inserire durante tutto l'anno nuovi iscritti. Le più rilevanti criticità riguardano invece la notevole distanza tra le molteplici sedi associate e la mancanza di opportune attrezzature come collegamento a internet, computer, fotocopiatrici e molto spesso indisponibilità di locali destinati esclusivamente alle attività del CPIA che spesso confliggono con le necessità degli Istituti Comprensivi "ospitanti".

Altro fattore critico è rappresentato dall'esiguo numero di docenti rispetto al numero esponenzialmente cresciuto degli iscritti. A tal proposito, va evidenziato che se il numero degli

stranieri iscritti ai corsi – soprattutto di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana – è elevatissimo, in ragione del cospicuo flusso migratorio in essere, l'utenza italiana – a fronte di un sempre più elevato e preoccupante indice di analfabetismo e dispersione scolastica – è sempre più esigua.

Questo dato induce a fare delle riflessioni: sicuramente è giusta e lodevole l'azione di integrazione attraverso la lingua che il CPIA mette in atto, sebbene il solo livello A2 è piuttosto modesto e limitato per un compito così importante e complesso; tuttavia, è assolutamente necessario ascoltare di più i potenziali utenti italiani, aprirsi maggiormente al territorio per intercettarne meglio le esigenze per esempio rispetto ai corsi di informatica e lingue straniere. Inoltre, pare opportuno ripensare i corsi di secondo periodo primo livello, che così come sono concepiti non vengono incontro ai bisogni formativi dell'utenza e rimangono per questo ben poco frequentati. Sembra, invece, più opportuno e utile attivare e dare la possibilità di seguire singoli moduli per l'acquisizione di specifiche competenze del secondo periodo, non necessariamente ancorate all'intero percorso del secondo periodo, il quale dovrebbe forse, per risultare davvero appetibile e spendibile per i fruitori, essere collegato in modo diretto all'istruzione professionale e di conseguenza all'agenzie del lavoro.

L'istruzione degli adulti nel CPIA Caserta

Il CPIA di Caserta si compone di oltre 20 punti di erogazione dislocati sull'intero vasto territorio della provincia. La provincia di Caserta comprende 104 comuni e si estende su una superficie di 2.651 Km², pari al 19,41% della Regione. Il CPIA ha uno specifico assetto organizzativo e didattico ed è articolato in una Rete Territoriale di Servizio; dispone di un proprio organico, di organi collegiali al pari delle altre istituzioni scolastiche, seppure adattati alla particolare utenza; è organizzato in modo

da stabilire uno stretto contatto con le autonomie locali, con il mondo del lavoro e delle professioni.

Il CPIA eroga *Percorsi di primo livello* articolati in due periodi didattici: il primo periodo didattico è finalizzato al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex licenza media); il secondo periodo didattico è finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo d'istruzione e relative alle attività comuni a tutti gli indirizzi degli istituti tecnici e professionali. I *Percorsi di secondo livello* finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica sono incardinati presso le Scuole Secondarie di secondo grado afferenti alla rete del CPIA di Caserta. Ciascun Istituto organizza corsi aperti a tutti su varie tematiche che vanno dalla cucina classica al Finger Food, dal Mastro birraio al Sommelier di I livello, dall'Elettronica all'Elettrotecnica e tanti altri. I corsi sono di livello base, intermedio ed avanzato. Presso la sede del CPIA e sul sito Istituzionale sono disponibili gli elenchi dei percorsi attivati nella Regione Campania con qualifica triennale e diploma quadriennale con le indicazioni degli sbocchi professionali. I *Percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante la conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, per gli adulti stranieri. I suddetti percorsi sono erogati anche presso gli Istituti di Prevenzione e Pena.

Il CPIA di Caserta ha stipulato protocolli d'intesa con 17 istituti di istruzione secondaria di secondo grado, al fine di garantire ai propri corsisti il prosieguo dell'istruzione oltre quella dell'obbligo. Inoltre, quale ampliamento dell'Offerta Formativa, anche nel quadro di accordi con gli Enti Locali ed altri soggetti pubblici e privati con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalla Regione, eroga Corsi di Formazione finalizzati a favorire l'inserimento degli adulti nel mondo del la-

voro, e nell'ambito di un protocollo d'intesa con la Prefettura, svolge sessioni di formazione civica per cittadini stranieri.

Già dallo scorso anno, in qualità di Funzione strumentale area 1 "Attuazione Piano dell'offerta Formativa" mi sono occupata della rilevazione dei bisogni formativi del vasto territorio che il CPIA comprende. Le due rilevazioni, effettuate ad inizio e fine anno, attraverso la somministrazione di questionari appositamente predisposti e proposti alle varie componenti dell'istituzione ed anche agli attori esterni e, inoltre, le interviste effettuate sul territorio ai responsabili delle diverse comunità, ai servizi sociali dei comuni e alle associazioni di accoglienza, ci hanno consentito di progettare la nostra Offerta Formativa che, per la trasparenza degli atti scolastici, è visibile sul sito istituzionale. Una attenzione particolare è stata rivolta alla rilevazione dei bisogni formativi della vasta utenza di "soggetti ristretti" presenti nei quattro istituti di pena afferenti al CPIA di Caserta oltre al centro Polifunzionale diurno di S. Maria C.V. in cui giungono minori immigrati non accompagnati, ospiti di case famiglia e minori in area penale esterna. La rilevazione dei bisogni nei suddetti istituti è affidata agli educatori che socializzano ai docenti preposti le esigenze dell'utenza ristretta in quel reparto e in quel particolare momento.

Tenendo conto della vastità del territorio e della eterogeneità dell'utenza è difficile calibrare dei modelli di rilevazione dei bisogni formativi standard adatti per tutti, pertanto, nei luoghi più "complicati" è stata affidata al referente di sede, miglior conoscitore del territorio, l'elaborazione di una traccia di intervista rispondente alle specifiche esigenze (es. Piedimonte Matese). All'inizio delle attività di un nuovo anno scolastico, si fa tesoro del lavoro conclusivo del precedente e, si parte con la fase di accoglienza preceduta dalla pubblicizzazione delle attività attraverso una capillare opera di informazione.

Alla domanda di iscrizione segue un colloquio, con il docente preposto, che ha l'iniziale scopo di individuare le esperienze formative pregresse, il contesto socio-culturale di prove-

nienza, le motivazioni che spingono il potenziale apprendente al ritorno in formazione che sono il primo, ma fondamentale passo verso la costruzione di un percorso formativo individualizzato. Alla fase di accoglienza ed orientamento è destinato, per ciascun corsista, un monte ore pari a non più del 10% del monte ore complessivo e non è un momento limitato all'inizio dell'anno scolastico, ma una pratica continua poiché i flussi dell'utenza di un CPIA interessano l'intero anno. Per questo ciascun docente, durante l'anno, ha delle ore a disposizione per l'accoglienza e l'orientamento che lo vedono impegnato nello sportello d'ascolto. È stato predisposto il libretto personale per la registrazione delle competenze formali, non formali ed informali del corsista. Per l'accertamento delle competenze formali, i dipartimenti si sono occupati di predisporre dei test per la certificazione di eventuali crediti posseduti utilizzando uguali criteri di valutazione, per poi compilare i patti formativi. L'Istituto non ha predisposto linee guida per l'individuazione di criteri di valutazione collegiali per i risultati didattici dei corsisti, ma, oltre quanto detto prima per i test di accertamento delle competenze, solo per la correzione delle prove d'esame e per il colloquio d'esame. A questo punto si è pronti alla compilazione del PFI.

Il Patto Formativo Individuale è stato redatto per ogni corsista, il modello di patto è quello PAIDEIA che contiene una parte anagrafica dettagliata, il percorso da seguire, il monte ore per ciascun asse, eventuali crediti e il monte ore effettivo da svolgere. Contiene la specifica di percorso annuale o biennale e nella parte finale il calendario settimanale delle attività. Le fasi per la stesura del Patto formativo sono: Identificazione, Valutazione, Attestazione. Le funzioni strumentali riunite insieme ai due collaboratori, con cadenza settimanale, si sono occupate di snellire la documentazione PAIDEIA soprattutto dai dati ridondanti.

Nel nostro CPIA è stato individuato un docente con la funzione di seguire tutti gli adempimenti relativi al percorso scolastico del corsista a partire dall'iscrizione fino alla valutazione

dei crediti formativi al fine della prosecuzione degli studi. Conclusa la fase di accoglienza ed orientamento ciascun corsista viene indirizzato al percorso di studi che gli è più congeniale. A questo punto si passa all'attività didattica vera e propria con la somministrazione delle U. d. A. relative a ciascuna disciplina, più discipline afferiscono ad uno stesso asse. Tutto quanto detto fino ad ora è il nocciolo del POF redatto ad inizio anno scolastico 2015/2016, nel gennaio 2017 è stato redatto il PTOF. Quest'anno scolastico il PTOF è stato riconfermato nella parte sostanziale ed è stato completato con il Piano di Miglioramento triennale, il Piano di Formazione triennale e con la specifica dei nuovi Istituti superiori con cui sono stati siglati accordi. Sono stati aggiunti i nuovi punti di erogazione e i protocolli di intesa con il CGM. Bisognerà sistemarlo ancora inserendo il nuovo protocollo con l'UEPE e i punti di erogazione che partiranno il prossimo anno scolastico. Il PTOF, per quanto rappresenti una progettazione triennale, è un documento elastico e flessibile ed in continuo mutamento. Il PTOF esplicita anche la priorità del CPIA di Caserta, quella di realizzare percorsi di istruzione di qualità per far acquisire agli adulti e ai giovani adulti saperi e competenze necessarie per esercitare la cittadinanza attiva, affrontare i cambiamenti del mercato del lavoro e integrarsi nella comunità territoriali.

Gli obiettivi che il CPIA di Caserta ha scelto di adottare sono: Sviluppare e potenziare le capacità comunicative; Migliorare la competenza linguistica, potenziare la lettura e la composizione di un testo; Comprendere i fondamenti e le istituzioni della vita sociale, civile, e politica; Conoscere le principali funzioni comunicative di una lingua straniera per poter formulare frasi di vita quotidiana; Conoscere gli elementi di base specifici delle scienze matematiche e naturali; Progettare e realizzare azioni operative e applicative.

La didattica dei corsi per adulti tiene conto delle esigenze specifiche di questa utenza facendo ricorso ai seguenti accorgimenti: una spiccata personalizzazione del rapporto docenti-di-

scenti; l'utilizzo di azioni e strumenti specifici (colloquio di accoglienza, stipula di un patto formativo, rilascio di crediti) che capitalizzano le eventuali conoscenze e competenze pregresse, ed esplicitano le aspirazioni e gli obiettivi didattici concordati; una strutturazione del curricolo che tiene conto delle esigenze intellettuali di un'utenza adulta, nonché delle possibili problematiche legate al percorso formale di apprendimento; una didattica il più possibile individualizzata e adattata ai diversi stili cognitivi e che comprenda l'obiettivo trasversale di insegnare ad imparare; una programmazione didattica modulare con il compito di accompagnare i corsisti nei loro tempi e nei loro ritmi di apprendimento e di valorizzarne le vocazioni e gli interessi.

Sempre nell'ottica del potenziamento delle capacità e competenze, il CPIA ha dotato di una biblioteca sia il carcere di Arienzo che la Casa Circondariale di S. Maria C. V., affidata al referente di sede che individua, tra i corsisti, il bibliotecario a cui affidare l'inventario, l'informazione dei testi in dotazione e la distribuzione a domanda. È già in programma, con la speranza di avere assegnata una sede centrale idonea, la realizzazione di una biblioteca/mediateca che consentirà sia la consultazione del cartaceo, il cui fascino è immortale, sia la consultazione di testi digitali. Nei percorsi di primo livello-primo periodo didattico le UdA sono state condivise, nelle linee generali, collegialmente per contenuti, competenze e metodologia, ma sono poi state adattate da ciascun docente, nei diversi punti di erogazione, a seconda delle esigenze degli apprendenti che, ovviamente, sono molto diverse. Nei percorsi di primo livello-primo periodo didattico i docenti iniziano l'attività didattica illustrando agli apprendenti le UdA che tratteranno, i contenuti che studieranno e gli obiettivi che auspicano possano raggiungere soprattutto attraverso una metodologia sperimentale al fine di entusiasmarli ed innalzare il livello di attenzione e partecipazione, caratteristiche fondamentali dell'insegnamento rivolto ad una platea adulta.

Le esperienze laboratoriali, anche attraverso l'uso della Lim, rafforzano un atteggiamento positivo verso le discipline fa-

cendo comprendere ai corsisti come le diverse materie studiate possano essere utili nella realtà quotidiana. Questo approccio risulta un punto di forza sia per apprendenti Italiani che stranieri, scolarizzati e non. Ciò che spesso rappresenta un punto di debolezza è l'impossibilità, nella maggior parte delle sedi, di organizzare dei veri e propri gruppi di livello. Pur essendo fautrice della pluralità delle dimensioni dell'apprendimento e della cooperazione, in considerazione del fatto che ogni allievo ha sempre qualcosa da ricevere e da dare nell'interazione con gli altri, mi sono adeguata nell'accettare le limitazioni, dell'organizzazione in gruppi di livello, alle opportunità di apprendimento e crescita culturale imposte dalle linee guida. Nonostante la mia buona volontà e l'accettazione delle regole, in un CPIA come il nostro, senza una sede definitiva, senza aule destinate alle attività didattiche non è possibile lavorare per gruppi di livello (si intende abitualmente in ambito didattico un gruppo di studenti omogeneo per le abilità e le capacità possedute), questo ha comportato un insegnamento "individualizzato nel gruppo classe", con tutti i limiti dei tempi prestabiliti per la somministrazione delle Uda.

Operare in un CPIA e a maggior ragione in un Istituto di pena implica un'elasticità per l'implementazione delle Uda che pur potendo essere progettate nel teorico, restano nella pratica un grande punto interrogativo. Non dimentichiamo che i corsisti di un CPIA sono fondamentalmente lavoratori che dedicano parte del loro tempo libero all'acquisizione, al miglioramento o al potenziamento delle competenze di base, pertanto la loro frequenza è tutt'altro che assidua. Implementare un'Uda con dei paletti rigidi è difficile che dia risultati soddisfacenti. Quasi sempre la calendarizzazione non viene rispettata, si è spesso costretti a ritornare su percorsi già tracciati in quasi tutti gli incontri a causa della frequente alternanza dei corsisti lavoratori. Negli Istituti di pena la situazione peggiora, la gestione dalla Polizia Penitenziaria che decide se, come e quando far uscire i detenuti dalle celle per recarsi nelle aule destinate alla scuola, è

di notevole intralcio alle regolari attività didattiche, sommandosi alle altre pur giuste motivazioni quali colloqui con gli avvocati, con le famiglie ed anche le udienze in tribunale.

Durante la progettazione di un'Uda deve essere inserita la metodologia che si intende utilizzare; mentre la metodologia induttiva e laboratoriale funziona sempre bene ed ha funzionato bene anche in questo anno per tutte le discipline, altre metodologie spesso non sono programmabili, forse è questo il motivo per cui all'interno delle programmazioni, alla voce metodologia, si leggono spesso corposi elenchi di tecniche che il docente inserisce per lasciarsi la possibilità di adattarne una o più di una all'occorrenza. Esiste una metodologia per l'insegnamento degli adulti che non può essere standardizzata ed è l'improvvisazione accompagnata dalla fantasia di cui un docente del CPIA necessita. Abbiamo a che fare con corsisti adulti che, spesso, non ci consentono di seguire un binario prestabilito, ma ci spingono a deragliare in continuazione con i loro interventi, le loro mal organizzate logiche e le loro certezze di un sapere che vacilla e spesso sa di strada.

Il lavoro quotidiano nel CPIA è una corsa ad ostacoli che mi allena fino allo stremo, ma nello stesso tempo mi spinge a cercare soluzioni da proporre al Dirigente, ai colleghi e, non per ultimi, ai corsisti che sono il traguardo da raggiungere. L'esperienza di questi due anni mi "accende" idee che sperimenteremo il prossimo anno in uno o due punti di erogazione. Ho proposto al Dirigente di modificare l'organizzazione oraria e didattica dei percorsi, di frazionare le UdA in micro-UdA, ciascuna organizzata con contenuti, abilità e competenze che i corsisti potrebbero raggiungere anche solo in poche ore, ripetendole più volte, calendarizzando date e orari. Solo così potremo mettere il corsista lavoratore, detenuto o con disagi vari, nella condizione di poter fruire delle micro-Uda in questione in orari prestabiliti, il corsista, assente in una giornata, potrebbe consultare in calendario la data e il giorno della lezione sulla micro-Uda a cui non ha potuto assistere e recuperare ciò che ha

perso in precedenza. Lo stesso docente, in orario diverso, terrà lezione sulle altre micro-Uda per permettere a chi ha partecipato a tutte le lezioni di poter proseguire.

Lavorando a questo progetto sperimentale mi rendo conto che la parte più complessa è la gestione dei tempi che devono conciliare l'orario dei docenti, il monte ore per asse del singolo apprendente ed infine l'orario complessivo settimanale per materia. È un po' come tentare la quadratura del cerchio, ma le sfide sono stimolanti, soprattutto se la loro riuscita porterà a dei risultati positivi. Dopo la sperimentazione potremo tirare le somme, valutare i punti di forza e di debolezza che certamente emergeranno e magari condividerli e lavorarci tutti insieme come CRR. Meno complessi e più facilmente standardizzabili sono i contenuti e le metodologie per l'insegnamento della lingua italiana per stranieri. Sono stati valutati, nei diversi punti di erogazione, i livelli di conoscenza della lingua italiana attraverso dei test strutturati ed i corsisti sono stati orientati ai diversi percorsi.

Insegnare Italiano come L2 agli stranieri, che non hanno alcuna conoscenza della lingua italiana, e portarli al livello A1 significa dare loro le competenze minime di sopravvivenza, devono essere in grado di interagire nell'ambito di brevi domande e risposte su di sé, la propria casa, la propria famiglia ed essere in grado di comprendere e utilizzare formule di uso quotidiano per soddisfare bisogni concreti.

Lo straniero, vivendo in Italia, riesce gradualmente a comprendere oralmente molto più di quanto riesca ad esprimere in forma orale o scritta, contemporaneamente se lo straniero è alfabetizzato nella sua lingua e soprattutto se conosce un'altra lingua straniera con caratteri latini avrà maggiore facilità di lettura rispetto agli analfabeti totali o scarsamente alfabetizzati nella loro lingua che utilizza caratteri diversi. Gli argomenti utilizzati nel percorso di A1 hanno riguardato il dominio personale e sono partiti da dialoghi di presentazione e scambio di informazioni inerenti il quotidiano. I dialoghi di presentazione sono stati

proposti attraverso brevi filmati visualizzati tramite la LIM e ripetuti oralmente in role-playing i quali hanno offerto la possibilità di passare dalla finzione alla realtà. Per altri argomenti si è partiti sempre dalla descrizione di oggetti di uso quotidiano (abbigliamento, arredamento dell'aula, della stanza, della casa) altri dialoghi presentati hanno riguardato altre possibili situazioni del vissuto quotidiano (la stazione, il bar, il supermercato, i mezzi di trasporto...) Nel presentare il dialogo sono stati man mano introdotti nuovi vocaboli di cui si è curata la corretta pronuncia e lettura dando meno importanza alla produzione scritta. Tutti i dialoghi e gli argomenti sono stati presentati utilizzando i verbi nei seguenti modi e tempi: Infinito, indicativo presente, passato prossimo (in ricezione) e imperativo del tu.

Per il raggiungimento del livello A2 gli stranieri devono essere in grado di scambiare informazioni di base su di sé, la famiglia, il lavoro in ambiti di immediata rilevanza e di descrivere in modo semplice situazioni ed eventi anche al passato. Anche per questo livello gli argomenti sono stati tratti da situazioni di vissuto quotidiano. Nel livello A2 lo scambio di informazioni diventa di routine e i corsisti devono essere in grado di descrivere sommariamente gli ambienti e le situazioni e formulare brevi racconti (in albergo, dal dottore, in farmacia, chiedere e dare indicazioni stradali, organizzarsi per un appuntamento tra conoscenti, compilare dei form per varie richieste). La metodologia ha compreso filmati e dialoghi più lunghi che sono poi stati ripetuti e personalizzati con informazioni personali. Come verbi sono stati introdotti il passato prossimo non solo in ricezione, ma anche in produzione (raccontami la tua giornata tipo) l'imperfetto, il futuro semplice e il gerundio formulaico (cosa stai facendo? Sto scrivendo...) I testi ascoltati e letti hanno dato la possibilità di affrontare i nuovi vocaboli e scriverli in una corretta ortografia, soffermandosi sulla concordanza con il nome degli articoli, aggettivi e verbi.

Anche per i percorsi di alfabetizzazione informatica che eroga il CPIA di Caserta gli argomenti e le metodologie sono

standardizzate. I corsisti hanno ricevuto in dotazione un pc portatile su cui hanno cominciano ad operare dopo le dovute informazioni di base... accendere, entrare nell'account, spegnere. I primi esercizi hanno riguardato la semplice scrittura in un editor di testi e il paint per prendere confidenza con la tastiera, il mouse e il touchpad. Ci si è soffermati quindi sul sistema operativo e la gestione di file e cartelle. Si è passati quindi all'utilizzo dei programmi del pacchetto office partendo dal Word. È questo il programma che ha richiesto più tempo in modo da perfezionare la digitazione sulla tastiera e utilizzare i comandi dei vari menù, dalla formattazione del carattere al paragrafo, al copia, taglia e incolla, all'inserimento di immagini, tabelle, smartart, wordart eccetera fino alla stampa unione.

Particolare attenzione è stata prestata al corretto salvataggio dei file e la preparazione e stampa. In seguito si è passati agli altri applicativi del pacchetto office in particolare *excel*, *powerpoint* e *publisher*. L'esperienza in rete è stata fatta attraverso l'uso di ipertesti e di siti internet offline. Infine, per rendere concreto lo studio, sono stati preparati articoli per una piccola pubblicazione.

Alcuni punti di erogazione del CPIA sono dotati di laboratori informatici con circa una ventina di postazioni, Lim in ogni aula, proiettori e stampanti, materiale derivante da progetti PON FSE 2007-2013 destinati agli ex CTP. La Casa Circondariale di S. Maria C. V. possiede anche un laboratorio scientifico/linguistico all'occorrenza, dotato di 8 postazioni fisse, due stampanti e alcuni software didattici, sempre provenienti da fondi assegnati per progetti PON FSE 2007-2013. L'obiettivo è dotare tutti i punti di erogazione di attrezzature informatiche idonee alle metodologie didattiche digitali che sono risultate il punto di forza dell'implementazione delle UdA.

Il CPIA di Caserta ha progettato PON FESR i tutte le sedi carcerarie e in punti di erogazione esterni, per la maggior parte progetti teatrali, anche per stranieri, progetti di coltura biodinamica e progetti di informatica finalizzati all'acquisizione delle

competenze necessarie al conseguimento dell'ECDL. In tutti i punti di erogazione ed anche nel Centro Polifunzionale Diurno di S. Maria C. V., a seguito del protocollo d'intesa con il CGM, sono stati attivati moduli (Con le mie parole. Creatività 2.0 e Orientare le competenze) del Progetto Scuola viva che si concluderanno alla fine di questo mese di luglio.

Il progetto FAMI "A te la Parola", in corso di svolgimento presso le sedi associate di Casal di Principe e di Castelvoturno, si prefigge l'obiettivo di garantire un'offerta formativa per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua sul territorio della Regione Campania e della Provincia di Caserta, in grado di rispondere ai diversi fabbisogni linguistici della popolazione immigrata: favorire la partecipazione degli immigrati alla formazione linguistica offerta sul territorio regionale, attraverso attività di orientamento e supporto, con particolare riferimento a target specifici a rischio di marginalità sociale: donne, analfabeti, comunità immigrate particolarmente isolate; rafforzare le competenze dei docenti di lingua operanti nella Regione e uniformare la metodologia d'insegnamento della lingua italiana e dell'educazione civica ad immigrati; elaborare e diffondere nuovi e innovativi strumenti didattici per l'apprendimento dell'italiano L2.

Tutto sommato nel nostro CPIA si è fatto e si continua a fare un gran lavoro organizzativo e didattico, ciò che lascia un po' a desiderare è l'impegno dei colleghi nei confronti dell'aggiornamento e formazione che rappresentano la base per il nostro difficile compito di docenti. Anche per la formazione abbiamo spinto l'acceleratore ottenendo discreti risultati. Ad inizio anno scolastico tutti i docenti del CPIA sono stati coinvolti in corsi di formazione sulla Sicurezza e, nell'ambito del PAIDEIA 2 (Piano di Attività per l'Innovazione Dell'Istruzione degli Adulti) hanno partecipato al Seminario di Formazione organizzato dallo stesso CPIA di Caserta presso l'Hotel Tulip Plaza durante il quale sono stati trattati diversi argomenti, una prima parte è stata destinata principalmente ai docenti operanti nelle

strutture carcerarie con la produzione finale di un Vademecum e di un Codice di Comportamento dei docenti operanti in Istituti di pena. La seconda parte del seminario è stata rivolta alla Costruzione di Uda integrate tra primo e secondo livello, hanno partecipato anche docenti degli Istituti di secondo livello con cui il CPIA di Caserta ha stipulato protocolli di intesa e, dall'esercitazione pratica *in presenza e a casa, si è giunti alla produzione di 5 Uda integrate in diverse discipline. Il seminario prevedeva 30 ore in presenza e 30 ore a distanza. Il corso sulla attuazione della normativa sulla sicurezza ha avuto la durata di 12 ore ed è stato rivolto a tutto il personale docente ed ATA del CPIA.*

Nell'ultima parte dell'anno scolastico appena concluso, il CPIA di Caserta ha progettato ed organizzato un altro seminario di formazione la "Digitalizzazione" dei percorsi per l'Istruzione degli Adulti, questa volta rivolto ai soli docenti referenti di sede e ai docenti tutor oltre che al personale ATA. Il seminario in questione ha visto i partecipanti impegnati per 10 ore e, il prossimo settembre, con l'avvio del nuovo anno scolastico, sarà riproposto a tutti i docenti. Dal monitoraggio effettuato tra i colleghi, prima della redazione del Piano di Formazione Triennale, è risultato che solo uno sparuto gruppetto ha competenze digitali e che pochi sono interessati a partecipare a corsi di formazione. Questo crea diversi ostacoli, soprattutto nell'uso di metodologie didattiche informatiche che fino ad ora hanno dato risultati vincenti. L'atteggiamento del docente del CPIA è piuttosto apatico, pochi sono i trainanti e spesso sono visti come sovversivi. Sono fiduciosa, da docente di Scienze matematiche so che una piccola goccia d'acqua riesce a trascinarne un'altra fino ad ottenere, per capillarità, la risalita contro gradiente di grandi quantità di molecole coese. È questa coesione che, sono certa, in futuro rappresenterà l'eccellenza del corpo docenti del CPIA di Caserta. Una dirigenza attenta e competente come la nostra potrà solo creare una buona squadra. Siamo appena all'inizio!

L'istruzione degli adulti nel CPIA Napoli Città 1

Al momento della sua costituzione il CPIA Napoli Città 1 non ha formalmente effettuato una attività di lettura dei bisogni formativi del territorio, poiché in quella fase ci sono state urgenze e necessità di altro tipo, quali la definizione di una Sede Amministrativa definitiva, oggi presente presso l'Istituto Fermi Gadda di Corso Malta. Purtuttavia, nel PTOF (facilmente reperibile sul sito Internet) c'è un riferimento generico alla popolazione adulta italiana e straniera residente a Napoli, suddivisa per municipalità ed alla sua domanda di formazione. Le Municipalità interessate dal CPIA Napoli Città1 sono: I-II-V-VII-VIII-IX e X (ovvero nord settentrionali della città) e con le Sedi Carcerarie di Secondigliano ed Istituto Minorile di Nisida.

Al momento, ciascuna Sede Associata ha continuato a riferirsi ai documenti elaborati prima della costituzione del CPIA Napoli 1 per attuare "quelle buone pratiche di incontro" e risposta alla domanda spesso inespressa di formazione. Presso le Sedi Associate del CPIA Napoli Città1 sono utilizzati tutti gli strumenti ed i dispositivi previsti dal Protocollo di accoglienza e valutazione in ingresso, quali l'intervista per valutazione crediti formali, non formali ed informali (strutturata anche per stranieri per il verificare l'eventuale possesso delle competenze linguistiche di base nell'interazione orale); il Dossier; la richiesta di valutazione crediti formali; i Test di valutazione in ingresso per ogni asse disciplinare e griglia di correzione comune sia per le 400 h., che per le 825 h (Primo Livello). Per rendere più efficaci le attività previste in ingresso, presso ogni Sede Associata è stato individuato un Docente Tutor per l'accoglienza che – insieme ai colleghi di Sede – effettua l'intervista al Corsista e compila il Dossier con tutta la documentazione inerente, sia anagrafica, che relativa al riconoscimento degli studi compiuti in Italia ed all'estero, nonché la individuazione e collazione di eventuali crediti formativi (formali e non). Tutto il materiale così raccolto, viene inviato alla Commissione per i Patti Formativi, suddi-

visa in diverse Sotto Commissioni in relazione al Percorso didattico formativo richiesto.

La valutazione degli eventuali crediti formali, informali e non formali, spetta alla Commissione di Livello che si riunisce due/tre volte durante l'anno scolastico. Al fine di valutare il "piazzamento" di ogni apprendente – in ingresso, in itinere ed in uscita – è stato redatto un Protocollo di valutazione, messo a disposizione di tutte le Sedi Associate, che riporto in modo abbreviato: "In coerenza del comma 51 dell'art. 4 della L. 92/2012 il nuovo sistema di istruzione degli adulti prevede che i percorsi di istruzione siano organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso sulla base di un patto formativo individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto", laddove per Crediti formali: si intendono quelli che derivano da apprendimento in ambito formale, svolto nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale; per Crediti informali quelli derivanti da apprendimento non intenzionale o da interazione sociale; mentre, per Crediti non formali si intendono quelli derivanti da apprendimento intenzionale svolto al di fuori del sistema dell'istruzione e della formazione.

Nello specifico Crediti formali (titoli con valutazione): – Titoli di studio e/o documentazione attestante anche percorsi interrotti (ad es. pagelle); – Attestati di qualifica professionale rilasciati da Enti di FP; – Certificazione di competenze di cui all'Accordo 28/10/2004; – Attestato di superamento di moduli effettuati presso i CTP e gli Istituti Serali; – Titoli stranieri corredati da dichiarazione di valore; – ECDL; – Certificazioni ufficiali di conoscenza della lingua italiana (PLIDA, CELI, CILS, IT); – Certificazioni ufficiali di conoscenza delle lingue straniere (DELTA, PET, Toefl, ecc.); Crediti informali: – Dichiarazione del datore di lavoro con la durata dell'esperienza lavorativa effettivamente svolta e la mansione ricoperta; – Dichiarazione relativa al contratto di apprendistato; – Dichiarazioni di autoformazione; – Dichiarazione di attività di volontariato; – Dichiarazione di attività

di tirocinio, stage, alternanza scuola-lavoro; Crediti non formali: – Attestati di partecipazione e/o frequenza a corsi seguiti presso associazioni; – Traduzione giurata del titolo straniero.

Ai cittadini italiani emigrati all'estero possono avere riconosciuti i titoli di studio là conseguiti; per i cittadini stranieri con cittadinanza U.E. (Unione Europea) il titolo di studio conseguito in scuole riconosciute di Paesi UE ha validità anche in Italia ai fini della professione, ma è necessario un atto di riconoscimento da parte dell'Amministrazione Scolastica (competenti sono le Direzioni Generali o gli USP), che può condizionarne il riconoscimento qualora non vi sia corrispondenza fra i percorsi di studio del titolo straniero e quello italiano; i cittadini stranieri extracomunitari: possono chiedere il riconoscimento dei titoli di studio conseguiti nei Paesi d'origine (non U.E.) solo una volta acquisita la cittadinanza italiana. I minori extracomunitari sono soggetti all'obbligo scolastico: l'accertamento della carriera scolastica pregressa, purché idoneamente attestata da documenti tradotti e convalidati dal Consolato italiano (dichiarazione di valore) vale ai fini del corretto inserimento nelle classi della scuola superiore di I grado. Il minore cittadino extracomunitario che intenda iscriversi ad istituti secondari di II grado deve dimostrare, attraverso idonea attestazione (dichiarazione di valore), di avere raggiunto un livello di scolarità pari alla conclusione della scuola secondaria di I grado (con ordinamento scolastico straniero che preveda almeno otto anni di scuola dell'obbligo), riconoscibile ai fini della prosecuzione negli studi. All'adulto cittadino extracomunitario non possono essere riconosciuti i titoli di studio (diplomi professionali e di maturità, laurea) ottenuti in Paesi stranieri diversi dall'U.E. (salvo il caso di profughi dall'ex Jugoslavia o di familiari di cittadini italiani). L'unica via per arrivare in possesso di diplomi o lauree validi nel nostro Paese è quella di conseguire il titolo finale del primo ciclo dell'istruzione presso i CPIA.

Durante la fase di valutazione iniziale – composta da un'intervista semi-strutturata e da prove cognitive di accertamento

di competenze funzionali e dall'eventuale riconoscimento dei crediti di apprendimento formali, informali e non formali – e quindi, a seguito delle indicazioni fornite, della documentazione presentata (schede di valutazione, traduzione giurata di titoli conseguiti all'estero, dichiarazione di valore, ecc.) e dei risultati delle osservazioni e/o degli accertamenti funzionali e disciplinari d'ingresso, vengono individuati dalla Commissione gli eventuali crediti per asse di competenze. Di seguito i docenti potranno indicare nel Patto Formativo gli eventuali crediti che consentono una riduzione di orario in alcuni assi, ovvero di utilizzare il monte ore in modo da rafforzare alcune competenze piuttosto che altre che appaiono già adeguate, ovvero di indicare quale modulo può essere proposto via FAD, se l'apprendente ha opportune conoscenze informatiche. In questo modo, ferma restando la unitarietà dell'asse, che corrisponde alla complessità della competenza funzionale, si rende possibile una articolazione del curriculum e quindi la migliore sostenibilità di questo per il corsista.

Il Protocollo di Valutazione suggerisce anche dei criteri oggettivi per il riconoscimento di crediti riferiti agli Assi di competenza. Ad esempio, per l'Asse dei linguaggi – Asse storico sociale, si prevede una conoscenza adeguata della lingua italiana (emergente dal colloquio intervista, dal test e dall'analisi delle prove interdisciplinari del percorso propedeutico). Per conoscenza adeguata, si intende che il candidato abbia dimostrato in tutte le tipologie di prove e attività cui è stato sottoposto (dalla fase di accoglienza al percorso propedeutico) almeno il 75% di esiti positivi e/o risposte corrette. Per l'Asse matematico – asse scientifico-tecnologico, volto all'identificazione e padronanza dei linguaggi formalizzati e delle conoscenze di base per l'utilizzo dell'ICT si riconoscerà il massimo del monte ore relativo per chi padroneggia le operazioni con numeri interi e razionali ed è capace di tradurre in termini matematici situazioni problematiche e di spiegare i procedimenti seguiti. Il riconoscimento crediti può essere al massimo del 50% del monte ore complessivo

dell'asse e graduato, fino al mancato riconoscimento dei crediti per i soggetti apprendenti più deboli. Inoltre, assumono sempre maggiore rilevanza l'adozione di metodologie flessibili fondate essenzialmente su attività i cui contenuti prendono avvio dalle esperienze biografiche e personali e dalla valorizzazione delle risorse e delle capacità dell'adulto, secondo il criterio dell'attendibilità e dell'autenticità.

I momenti fondamentali della valutazione avvengono in fase iniziale con l'esplicazione di una specifica funzione diagnostico-formativa che permette al docente di rilevare le conoscenze già possedute dai corsisti e gli eventuali ostacoli all'apprendimento, contribuendo all'allestimento di itinerari formativi e consentendo – al contempo – una previsione di quelli che saranno gli esiti conseguibili. Questo tipo di valutazione rileva sia requisiti cognitivi, che affettivo-motivazionali-relazionali, imprescindibili per avviare lo svolgimento delle attività programmate. Già nella fase intermedia, la valutazione consente di effettuare un bilancio dell'offerta didattica proposta per meglio agire successivamente in rapporto alle necessità rilevate in corso e agli obiettivi formativi e di apprendimento progettati in partenza e condivisi con l'apprendente. Allo stesso tempo, risponde ad una esigenza formativa/sommativa rispetto agli obiettivi cognitivi e metacognitivi rendicontando i progressi compiuti dall'adulto.

Per la Fase intermedia di valutazione del processo di apprendimento dei vari percorsi di livello, vengono utilizzati una *set* di indicatori utili anche alla valutazione finale (Tab. 1).

Tabella 1

Asse indicatori	Voto
Ha acquisito conoscenze complete, approfondite e personalizzate; esegue compiti complessi, applica autonomamente le conoscenze e le procedure acquisite in nuove situazioni e non commette errori; organizza in modo autonomo e completo il proprio lavoro, utilizzando strategie adeguate ed elaborando percorsi personalizzati	10/9

Ha acquisito conoscenze complete ed approfondite; esegue compiti complessi, applica le conoscenze e le procedure acquisite in situazioni diverse ma commette qualche errore; organizza in modo autonomo e completo il proprio lavoro, utilizzando strategie ed elaborando percorsi personalizzati anche se con qualche incertezza.	8
Ha acquisito conoscenze complete ma non approfondite; applica le conoscenze e le procedure acquisite in situazioni semplici senza fare errori; organizza il proprio lavoro in modo corretto, sa trasferire abilità e competenze in situazioni differenti con una certa autonomia.	7
Ha acquisito conoscenze frammentarie e piuttosto superficiali; applica le conoscenze e le competenze acquisite in compiti semplici ma commette errori; è impreciso nell'organizzazione del proprio lavoro, se opportunamente guidato sa orientarsi nelle tematiche fondamentali proposte.	6
Possiede conoscenze molto frammentarie e superficiali e/o carenti; Non riesce ad applicare le sue conoscenze e commette gravi errori; Mostra difficoltà nell'organizzazione del proprio lavoro, anche se opportunamente guidato non riesce ad orientarsi nelle tematiche fondamentali proposte;	5-1

Nella fase finale, la valutazione, dovendo esprimere i risultati raggiunti da ogni singolo alunno, rispetto ai traguardi formativi attesi, ricopre una funzione sommativa, concorrendo comunque ad un'analisi complessiva dell'intervento didattico: non solo ciò che l'adulto sa, ma ciò che sa fare in compiti significativi e contestualizzati, in progetti e task operativi reali, con le risorse intellettuali e operative di cui dispone ed il prodotto finale del processo di apprendimento. La fase finale di valutazione del processo di apprendimento dei vari percorsi di livello prevede anche il posizionamento dello stesso in una fascia di livello, con una serie di descrittori (Tab. 2).

Tabella 2

Fascia di livello	Descrittori	Corsista
Alta	Partecipazione/interesse: attivi Impegno: attivo/costruttivo	

	Metodo di lavoro: autonomo/ efficace Progressi: notevoli Raggiungimento obiettivi: completo/ esauriente	
Media	Partecipazione/interesse: produttivi Impegno: positivo Metodo di lavoro: autonomo Progressi: apprezzabili Raggiungimento obiettivi: soddisfacente	
Bassa	Partecipazione/interesse: sufficienti Impegno: sufficiente Metodo di lavoro: abbastanza autonomo Progressi: apprezzabili Raggiungimento obiettivi: sufficiente	
Non Sufficiente	Partecipazione/interesse: non sufficiente Impegno: non sufficiente Metodo di lavoro: non autonomo Progressi: non apprezzabili Raggiungimento obiettivi: non sufficiente	

In tutte le fasi didattico/formative sono state particolarmente favorite tutte le attività di autovalutazione, intese quale processo di autoregolazione, documentazione e autoriflessione sulle proprie esperienze di apprendimento e livelli di competenza raggiunti o da raggiungere. Per ogni corsista – identificato con un numero ID progressivo per l'intero CPIA Napoli Città attraverso un programma informatico originale – creato da una FS specifica – è stato redatto il Patto Formativo Individuale relativo al percorso di studio richiesto e negoziato. Il Patto Formativo potrà essere oggetto di revisione o integrazione durante l'a.s. corrente da parte della Commissione Patti Formativi, suddivisa in Sottocommissioni, su richiesta dell'interessato.

Il CPIA Napoli Città 1 ha elaborato i seguenti modelli di patto formativo: patto formativo per L2 liv. QCER A2 (comprendente anche il percorso A1); patto formativo primo livello, primo e secondo periodo didattico; patto formativo secondo livello. La progettazione dei percorsi di primo e secondo livello si è

giovata del riconoscimento dell'ex CTP Berlinguer – oggi una delle Sedi Associate del CPIA Napoli Città 1 – come Istituto Capofila del Progetto Sperimentale Assistito CPIA Napoli per la Regione Campania (a.s. 2013-2014): i docenti dell'ex CTP Berlinguer – con la collaborazione dei colleghi del CTP Alpi Levi, Porchiano Bordiga di Napoli e Falcone Catullo di Pomigliano d'Arco, hanno progettato e redatto tutte le Unità Didattiche di Apprendimento (UDA) per tutti gli assi dei percorsi di Primo Livello e le hanno preventivamente sottoposte alla valutazione dell'USR Campania e del MIUR (Preside D'Amelio). Essendo stato molto favorevolmente valutato il prodotto della sperimentazione, il DS De Rosa ed i docenti della Scuola Capofila ex CTP Berlinguer hanno messo a disposizione del DS Rovito e del CPIA Napoli 1 tutta la documentazione, consentendo un rapido e pieno avvio delle attività didattico/formative, già nell'a.s. 2015/2016. Le Unità Didattiche di Apprendimento (UDA) del Secondo Livello sono state redatte durante il Progetto Assistito dai docenti dell'ISIS Europa di Pomigliano d'Arco e ITGC Archimede di Napoli.

Successivamente, tutte le UDA sono state valutate ed eventualmente integrate dai docenti afferenti ai diversi Dipartimenti (Asse Linguistico – Storico Sociale – Matematico e Scientifico Tecnologico) del CPIA Napoli Città 1, anche con la redazione delle UDA a distanza, di Test di verifica e griglie di correzione.

Il momento della condivisione e somministrazione delle UDA hanno rappresentato il punto di inizio nella costruzione del curricolo affrontato dai docenti del CPIA-Napoli nei gruppi di lavoro di dipartimento per asse e per disciplina, consentendo di apportare in itinere le necessarie integrazioni. Nella progettazione, condivisione e somministrazione delle UDA si è tenuto conto di: individuazione della competenza declinata in abilità e conoscenze; -interdisciplinarietà; assegnazione delle quote orarie comprensive anche di FAD (la percentuale delle FAD varia in relazione al percorso: è minima nei percorsi delle 200 h – sia per acquisizione della L2, sia per il recupero delle abilità di base);

massima per le 825 h (sempre tenendo conto delle competenze informatiche del corsista); presenza di momenti riflessivi, nei quali il corsista viene sollecitato a ricostruire le procedure attivate e le conoscenze acquisite; trasparenza dei criteri di valutazione e attività di autovalutazione dei corsisti; verifica finale della singola UDA tramite prova strutturata, semi-strutturata o autentica.

Nel corso e al termine di ogni UDA è stata effettuata la verifica dell'acquisizione dei contenuti e il progressivo raggiungimento delle competenze tramite prove strutturate (funzionali ad un resoconto più oggettivo degli apprendimenti: i quesiti vero/falso, corrispondenze, scelta multipla, completamento, ma anche esercizi di grammatica, di lessico, di sintassi o risoluzione di problemi a percorso obbligato); semi-strutturate (esse consentono di rilevare, in maniera oggettiva, le capacità di applicare in contesti nuovi le conoscenze e le abilità acquisite dimostrandone la creatività; l'integrazione fra sapere e saper fare; le reali capacità di ragionamento e di risoluzione di problemi in situazioni concrete di vita, il sapere creativo, originale e divergente) e prove in situazione o autentiche (nelle quali si chiede all'adulto di risolvere problemi connessi alla vita reale quotidiana, elaborazione di casi o elaborazione di un prodotto utile coinvolgendoli in una giustificazione riflessiva delle procedure: prove basate su risoluzioni di compiti e/o di problemi, in situazione, prove situazione-problema).

Nel descrivere le metodologie e gli argomenti utilizzati per il percorso didattico/formativo del Primo Livello, Primo periodo didattico (ex Licenza Media) si è voluto tenere conto prioritariamente delle 8 Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Per organica coerenza con il DM 139/2007 i risultati di apprendimento sono aggregati in: asse dei linguaggi, asse storico-sociale, asse matematico, asse scientifico-tecnologico.

Le competenze didattico/formative per il Percorso di I livello I Periodo indicate dalle Linee Guida sono in numero di 22: La corrispondenza tra conoscenze e abilità – in relazione a cia-

scuna competenza – è stata pienamente rimessa alla programmazione collegiale del CPIA Napoli Città1. Si sono voluti tenere presenti elementi di interdisciplinarietà (con esplicito riferimento ad un'interconnessione delle discipline, nel senso che la prospettiva della didattica non proceda dalle discipline al metodo, bensì da questo alle discipline). Tutti i docenti hanno ritenuto valido un approccio biografico e quindi si è puntato molto sul Novecento (“il secolo che vale un millennio”) anche perché questo argomento poteva dare a tutti i corsisti – italiani e stranieri – gli spunti di un approccio biografico/familiare. Si è prestata attenzione alla storia europea, ai conflitti mondiali, alle ideologie, all'innovazione tecnologica, alla scoperta dello spazio, al riconoscimento dei diritti internazionali, al cinema, alla letteratura, alle diverse forme di comunicazione verbali e non verbali, alle scoperte scientifiche, all'ambiente, alla storia del territorio italiano e campano, in particolare, anche attraverso visite guidate effettuate in orario curriculare da alcune delle Sedi Associate dove sono presenti docenti con professionalità e competenze riconosciute ed adeguate. Per tutti i corsisti, inoltre, si è ritenuto essenziale lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine del percorso di I livello. Tale processo, prosegue per tutto l'arco della vita ed è finalizzato a sviluppare e consolidare le 8 Competenze chiave per l'apprendimento permanente, tenuto conto degli indirizzi delineati dalla Legge n. 92/2012.

Le metodologie utilizzate sono state la didattica attiva e laboratoriale, l'apprendimento tra pari, la didattica inclusiva e per l'integrazione, il *problem solving*, il *cooperative learning*, la lezione frontale. Presso le sole Sedi Associate in cui sono presenti Docenti Alfabetizzatori (non tutte le Sedi hanno questa fondamentale figura di riferimento per gli analfabeti, semianalfabeti italiani e stranieri talvolta privi di competenze anche grafiche) sono stati erogati Corsi di Alfabetizzazione di Lingua Italiana di liv. QCER A1. Alla conclusione del Corso di 120 h (di cui 20 di accoglienza) è stato rilasciato un Attestato di frequenza e pro-

posto a tutti il proseguimento del percorso verso la certificazione di livello A2. Gli argomenti trattati sono stati: Strutture grammaticali e lessico di base. L'Obiettivo didattico/formativo è quello di dare la possibilità all'apprendente straniero di presentarsi, di dare semplici riferimenti personali su sé e la famiglia, le persone che conosce, le cose che possiede ed utilizza.

Invece, presso tutte le Sedi Associate – anche in assenza di Docenti Alfabetizzatori – sono stati erogati Corsi di Lingua Italiana di liv. QCER A2. Alla conclusione del Corso di 80 h e dopo aver sostenuto un Test sulle Abilità di base, è stato rilasciato un Certificato attestante la conoscenza della Lingua Italiana di liv. A2, necessaria all'apprendente straniero per l'ottenimento del permesso di soggiorno, anche di lunga durata. Argomenti: Strutture morfo-sintattiche, Lessico. Il corsista sarà in grado di dare o ricevere informazioni su di sé, sul mondo del lavoro, del territorio che vive (scuola, farmacia, ospedale, questura...) e familiare. Potrà esprimere bisogni immediati, di sopravvivenza. Le metodologie utilizzate sono il Cooperative learning, la didattica inclusiva per l'integrazione, la lezione frontale.

Sempre in relazione agli aspetti di integrazione linguistica, sono stati attivati n. 4 Percorsi FAMI su Progr. 2017 per i livelli di alfabetizzazione primaria Lingua Italiana PreA1 (100 h) presso le Sedi Associate Moscati e Pascoli e di livello intermedio (sperimentale) B1 (80 h) di Lingua Italiana presso le Sedi Associate Tito Livio e Pavese. Ogni corso ha previsto la presenza di un Docente Esperto ed un Docente Tutor. Il percorso di preA1 rivolto a persone analfabete od a bassa scolarizzazione nella lingua madre, ha comportato la nomina – tramite bando pubblico – di un Mediatore Culturale.

Per quanto riguarda aspetti tecnologici, presso le Sedi Associate dotate di un laboratorio informatico condiviso con l'Istituto cd. "ospitante" si sono tenuti in orario curriculare dei corsi di Informatica di base rivolti sostanzialmente ai corsisti interni delle 400 ed 825 h, per innalzare il loro livello di competenza informatica e tecnologica. Quasi sempre la connessione inter-

net WI-FI è quella dell'Istituto Comprensivo o Scuola Secondaria "ospitante". Certamente, l'utilizzo "condiviso" o meglio "sopportato" degli spazi laboratoriali informatici è un grande limite alla operatività delle Sedi Associate. Spesso i laboratori non sono disponibili negli orari richiesti e comunque resta il "nodo" della gestione degli stessi, lasciando al buon senso ed ai rapporti interpersonali precedentemente instaurati la condivisione e l'uso di tali spazi laboratoriali, per lo più esclusivamente informatici. A tale scopo sono stati negoziati e condivisi diversi protocolli d'Intesa tra il DS del Cpia Napoli Città 1 Gennaro Rovito ed i singoli DS degli Istituti ospitanti ex sede di CTP. In questi protocolli di Intesa si fa riferimento agli spazi laboratoriali condivisi, alle aule da utilizzare, ed ai diversi aspetti di condivisione e convivenza di due realtà "diverse". Purtroppo – in molti casi – non è stato possibile eseguire una puntuale ricognizione dei vari allestimenti laboratoriali, alcuni dei quali costruiti – a suo tempo – anche con fondi ex CTP. Per ovviare a ciò, si è ritenuto necessario attivare un nuovo laboratorio informatico multimediale realizzato con fondi FESR dedicati presso la Sede Amministrativa Fermi Gadda a Corso Malta: lo stesso è in via di completamento e sarà operativo dal prossimo anno scolastico. Sono presenti banchi "ad isola" ed attrezzatura informatiche di ultima generazione. Pur tuttavia, questo ampio e nuovo spazio è fisicamente lontano da tutte le sedi Associate.

Sul versante della pubblicità, una informativa resa attraverso una pagina sul Sito Internet del Comune di Napoli, comunica la possibilità di usufruire di tali corsi per i cittadini napoletani, anche non iscritti a percorsi formali di istruzione. Purtroppo, questa informativa sul Sito Internet del Comune è letta solo da coloro che hanno già una sufficiente conoscenza del pc e quindi non sono interessati ai Corsi di Informatica di base. Di certo, il rapporto con il Comune di Napoli, benchè da sempre richiesto, per una maggiore organicità degli interventi su frange di utenti deboli, è uno dei punti deboli per il CPIA Napoli Città 1. Al momento non è stato redatto un protocollo d'Intesa atto a

favorire anche solo la pubblicità e la conoscenza dell'esistenza di tali opportunità formative per cittadini socialmente "deboli" ! Con queste caratteristiche limitative, ad oggi non è possibile indicare una piena integrazione del CPIA Napoli Cittài con i diversi sistemi formativi (ad es. la formazione professionale regionale). È da evidenziare, tuttavia, una puntuale (nel senso di singoli accordi) collaborazione realizzata attraverso protocolli di Intesa ed Accordi con soggetti istituzionali e non, che operano nel Terzo settore, dei Servizi sociali e del Volontariato, delle Associazioni di categoria.

Nell'ottica della crescita dei propri allievi si desidera sottolineare la rilevanza partecipativa dell'evento promosso dal ns CPIA Napoli 1 " Incontri di Orientamento: ho un'idea...ho un lavoro" svoltosi al PAN in Via dei Mille nel marzo 2017. I corsisti del I e II livello hanno potuto confrontarsi con esperienze ed attività lavorative svolte nel campo sociale ed ambientale (Croce Rossa - Lega Ambiente - Clown in corsia). È stato, attivato il FESR PON Obiettivo 10.8.1 per il Progetto " Cittadinanza 2.0" relativo agli interventi infrastrutturali per l'innovazione tecnologica, laboratori di settore per l'apprendimento delle competenze chiave. Questo progetto ha consentito la realizzazione dell'aula informatica multimediale presso la Sede Dirigenziale ed Amministrativa di Corso Malta. In fase di approvazione è il progetto " Integrazione ed accoglienza" PON FSE Ob. 10.1 e 10.3; Azioni 10.1.1 "Azioni di sostegno agli studenti caratterizzati da particolari fragilità" e 10.3.1 "Percorsi per adulti e giovani adulti" per il prossimo anno scolastico.

A tutti i docenti sono state offerte ampie possibilità di aggiornamento professionale nel corso dell'a.s. 2016/2017: Seminario "L'accoglienza e l'orientamento nei percorsi di I e II livello " ai sensi art. 26 del DM 435/15, svoltosi presso la Sede Associata Michelangelo nel mese di Dicembre 2016; Seminario " La digitalizzazione della fase di accoglienza dei CPIA" rivolta a tutti i docenti e tutor dei CPIA campani " Gennaio 2017 presso la Sede Associata Michelangelo, in cui è stato presentato il software cre-

ato da un docente innovatore digitale per la gestione digitale delle modalità di iscrizione, valutazione e certificazione dei percorsi; Partecipazione ai work shop e seminari della 1ª Fiera Nazionale dell'Istruzione degli Adulti "FierIda" presso Città della Scienza, 29-30-31 Maggio 2017; Proposta la partecipazione alle attività di aggiornamento sulla Piattaforma S.O.F.I.A. del MIUR; Proposta di Corso online per potenziare le competenze digitali (fonte MIUR); Sono stati individuati 10 docenti innovatori su "Tecnologie ed aspetti metodologici innovativi" ed un docente Animatore digitale.

Molto, tuttavia, resta da fare anche in merito ad una solidarietà piena tra i diversi "attori" del CPIA, alla condivisione di idee e di una mission comune, alla valorizzazione delle esperienze o "buone pratiche" già sperimentate per una progettazione condivisa che possa pienamente valorizzare tutte le Sedi Associate.

L'istruzione degli adulti nel CPIA Napoli Città 2

Il CPIA Napoli Città 2 opera nell'area centro-orientale della città metropolitana di Napoli, che comprende i seguenti ambiti territoriali: III Municipalità con i quartieri Stella e San Carlo all'Arena; IV Municipalità con i quartieri Vicaria, San Lorenzo, C.C. di Poggioreale e Zona Industriale; VI Municipalità con i quartieri Ponticelli, Barra e San Giovanni a Teduccio. Un territorio vasto che presenta peculiarità e necessità composite, articolate e diversificate, anche se trasversalmente ha caratteri comuni determinati. Un tessuto sociale caratterizzato dalla presenza di diffusi fenomeni di devianza e di marginalità, elevate percentuali di adulti con bassa scolarità, occupazione precaria e disoccupazione.

Ciascuna sede associata del CPIA Napoli Città 2 ha provveduto ad un'analisi dei bisogni formativi del territorio di pertinenza, tali analisi sono confluite nel PTOF prendendo in consi-

derazione anche i risultati delle indagini ISTAT. Analisi specifiche vengono condotte annualmente presso la sede carceraria di Poggioreale, sulla cui base viene pianificata l'offerta formativa. Nei mesi di giugno e luglio 2016 è stata fatta una rilevazione dei titoli di studio dei cittadini ristretti nella C.C. di Poggioreale, italiani e stranieri. In seguito sono stati affissi avvisi di iscrizione ai corsi previsti nei singoli padiglioni e sono state raccolte dagli educatori le richieste di preiscrizione. A settembre i docenti si sono interfacciati con i probabili futuri corsisti per verificare le dichiarazioni ed evidenziare i loro bisogni. È opportuno rilevare, che fermo restando alcuni aspetti fondamentali, sempre nuove variabili intervengono nella definizione della popolazione scolastica delle diverse sedi associate.

I nuovi corsisti vengono accolti dai docenti già nella prima fase di richiesta di informazioni per l'iscrizione ed orientati sia nella scelta dei corsi da seguire sia nella scelta della sede più comoda per la frequenza, anche in base alla tipologia dei corsi attivati nelle diverse sedi associate. Successivamente si procede alla iscrizione fornendo supporto durante la compilazione dei moduli, soprattutto in presenza di corsisti con scarsa conoscenza della lingua italiana. Contestualmente o in altro momento si approfondisce la conoscenza di ogni singolo corsista mediante la somministrazione di un'intervista che consente di raccogliere ulteriori informazioni sul proprio vissuto, interessi, progetti futuri ed all'accertamento delle competenze acquisite in ambito formale, non formale ed informale. In tale fase, si richiedono anche le copie dei titoli di studio dichiarati e conseguiti e gli attestati dei corsi frequentati. Tali documenti, quando disponibili e consegnati, si allegano al fascicolo del corsista. Tali attività ed i relativi strumenti (moduli di iscrizione, libretto personale, intervista) sono stati condivisi in sede collegiale tra tutti i docenti del CPIA.

Il libretto personale del corsista prevede una parte anagrafica, una parte relativa ai crediti conseguiti in ambito formale, la conoscenza della lingua italiana inclusa, una parte riguardante i

crediti conseguiti in ambito non formale ed una parte relativa ai crediti ottenuti in ambito informale. Inoltre sono previste informazioni riguardanti i corsisti minorenni ed i genitori o di chi ne fa le veci, compresi eventuali tutori e/o istituzioni. La traccia di intervista prevede i nominativi di docente e corsista e data. La prima parte è tesa a raccogliere informazioni sul percorso di apprendimento seguito. La seconda è incentrata sulla motivazione ed i bisogni del rientro in percorsi di educazione e istruzione. La terza sulle competenze acquisite in ambito non formale ed informale. L'intervista si chiude con eventuali annotazioni.

Al fine di avere una maggiore uniformità di valutazione tra le varie sedi del CPIA Napoli Città 2 è stata adottata una griglia di valutazione basata su: conoscenze, competenze e capacità; riportata e descritta in dettaglio nel PTOF. In sede dipartimentale, si è stabilito di rilevare le competenze acquisite attraverso test finali concordati tra i docenti. Inoltre un'osservazione sistematica dell'andamento delle attività e dei comportamenti dei singoli corsisti durante il percorso intrapreso è stata per gli alfabetizzatori fondamentale per poter esprimere una valutazione globale al termine dei corsi.

Il Patto Formativo Individuale, per i corsi di Primo Livello Primo Periodo Didattico (400 h) e Secondo Periodo Didattico (825 h), redatto per ciascun corsista, è suddiviso in 8 Quadri. Il Quadro 1 è relativo ai dati anagrafici. Il Quadro 2 prevede notazioni sul Periodo Didattico al quale è iscritto il corsista. Il Quadro 3 è riferito alle competenze riconosciute come crediti a conclusione del processo di individuazione, valutazione ed attestazione. Il Quadro 4 prevede il monte ore del Piano di Studio Personalizzato. I Quadri 5 e 6 prevedono il piano orario, articolato nelle singole competenze e nelle UDA relative alle competenze da acquisire con l'indicazione delle quote orario, delle modalità di fruizione, in presenza e/o a distanza, al momento nel nostro CPIA è prevista solo la modalità in presenza, e la tipologia delle prove di verifica/valutazione. Il Quadro 7 prevede la durata della fruizione del PSP, annuale o biennale, uno o due anni scola-

stici. Il Quadro 8 riguarda l'aggiornamento del patto Formativo, da compilarli in itinere.

Il Patto Formativo Individuale per i corsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana è suddiviso in 7 Quadri, che sono formalmente simili ai precedenti, le differenze si sostanziano nel Piano di Studio Personalizzato, negli ambiti di competenze e nel relativo quadro orario.

La definizione del patto formativo, che è formata dai docenti responsabili di sede è presieduta dalla Dirigente Scolastica del C.P.I.A., ha un proprio regolamento e si articola in sezioni funzionali alla specificità degli assetti organizzativi e didattici relativi ai singoli percorsi di istruzione degli adulti. Compito principale della Commissione è l'ammissione dell'adulto al periodo didattico cui chiede di accedere avendone titolo. La Commissione ha altresì il compito di definire il Patto formativo individuale, che definisce attraverso varie fasi. La Fase di identificazione comporta l'individuazione delle competenze degli adulti acquisite nell'apprendimento formale, non formale ed informale, riconducibili ad una o più competenze attese in esito al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione. La Commissione, acquisita la domanda d'iscrizione, supporta l'adulto "nell'analisi e documentazione dell'esperienza di apprendimento" anche mediante l'utilizzo di dispositivi di documentazione della storia personale e professionale. In questa fase viene predisposto un dossier personale per l'IDA che consente, tra l'altro, la raccolta di titoli di studio, attestati, certificazioni, dichiarazioni. A tal fine, risulta necessario l'utilizzo di strumenti di esplorazione tra i quali l'intervista impostata secondo un approccio biografico. La Commissione individua un docente facente parte della Commissione stessa con funzione di tutor cui affidare il compito di accompagnare e sostenere l'adulto nel processo di individuazione e messa in trasparenza delle competenze acquisite nel corso della vita e la conseguente composizione del dossier personale dello studente. Per la Fase di valutazione si procede, attraverso prove di ingresso e colloqui

all'accertamento delle competenze acquisite dagli adulti nell'apprendimento formale, non formale ed informale, riconducibili ad una o più competenze attese in esito al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione, ai fini della successiva attestazione. La Fase di attestazione è finalizzata al rilascio del certificato di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso.

Per lo svolgimento di tali fasi, che si realizzano anche nelle sedi delle Istituzioni scolastiche della rete, la Commissione si dota di appositi strumenti: Domanda di iscrizione; Libretto personale/dossier per l'IDA; Traccia di intervista; Piano delle competenze/UdA; Certificato di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso; Patto formativo individuale; Report per la presentazione dell'adulto in Commissione; Modello di verbale per le prove di accertamento delle competenze informali e non formali.

Il Patto rappresenta un contratto condiviso e sottoscritto dall'adulto, dalla Commissione e dal Dirigente del nostro C.P.I.A. con il quale viene formalizzato il percorso di studio personalizzato (PSP) relativo al periodo didattico del percorso richiesto all'atto dell'iscrizione. La Commissione formalizza le proprie sedute ed i risultati delle stesse attraverso idonei supporti documentali firmati da tutti i membri. Il percorso che conduce alla definizione del Patto Formativo Individuale si svolge nell'ambito delle attività di accoglienza e orientamento.

In relazione agli aspetti didattici, il PTOF è stato elaborato dal collegio dei docenti, tramite la funzione strumentale preposta, sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dalla dirigente scolastica con proprio atto, a partire dall'a.s. 2015/2016. Il PTOF è stato approvato con delibera n. 26 del collegio dei docenti del 20/12/16. La Legge n. 107/2015 al comma 14 così definisce il Piano Triennale dell'Offerta Formativa "il documento base che definisce l'identità culturale e progettuale della scuola e chiarisce la progettazione curricolare, extracurricolare e organizzativa

che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia". Il PTOF è il documento che prevede una progettualità triennale, può essere aggiornato, rivisto e modificato annualmente, sulla base di esperienze e osservazioni da parte di tutte le componenti della comunità scolastica ed extrascolastica. Il piano riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale. Il CPIA Napoli Città 2 tende al potenziamento dell'educazione permanente degli adulti, al fine di accompagnare lo sviluppo della persona garantendo il diritto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, favorendo così il pieno esercizio del diritto di cittadinanza. In quest'ottica l'alfabetizzazione funzionale degli adulti si pone come strumento di intervento volto a garantire il diritto di istruzione e formazione. In stretta connessione e cooperazione con il territorio, offre attività culturali, di formazione e di orientamento a tutti coloro che, a partire dai 16 anni d'età, vogliono rientrare in un percorso di cambiamento e di crescita personale. Obiettivi del CPIA Napoli Città 2 sono: recuperare il vuoto formativo che separa la popolazione adulta dall'esercizio pieno di cittadinanza, fornire il primo orientamento agli adulti desiderosi di rientrare nel sistema di istruzione e formazione (uno degli obiettivi di Europa 2020) per migliorare la propria posizione culturale e professionale, garantire il rientro tra i banchi per acquisire conoscenze in nuove discipline o mantenere le competenze già acquisite, valorizzando i saperi e le competenze di cui l'adulto è in possesso. I percorsi formativi sono finalizzati prioritariamente al conseguimento del diploma di Primo Livello – Primo Periodo Didattico – e, attraverso protocolli di intesa con Scuole Secondarie di secondo grado, al conseguimento del relativo diploma conclusivo. Il diploma conclusivo del primo Ciclo di Istruzione rappresenta un requisito necessario per l'accesso a percorsi di scuola superiore o di formazione professionale, ed indispensabile per accedere a servizi minimi quali la patente di guida di categoria C o superiore o contratti di lavoro a tempo determinato o indeterminato, per l'ottenimento di licenze commerciali, del permesso

di soggiorno di lunga durata per gli stranieri, la possibilità di sostenere esami REC (Registro Esercenti Commercio), etc.

Tra le attività del CPIA Napoli Città 2 rientra anche l'accoglienza degli immigrati stranieri, attraverso i corsi per l'apprendimento della lingua Italiana, premessa fondamentale per l'inserimento nel tessuto sociale e nei contesti lavorativi.

L'attività formativa del CPIA Napoli Città 2 si svolge anche all'interno della Casa Circondariale G. Salvia a Poggioreale attraverso l'erogazione di corsi di alfabetizzazione e percorsi di Primo Livello - Primo e Secondo Periodo Didattico (percorsi da 400 ore e 825 ore). Per i detenuti i percorsi di istruzione rappresentano uno dei momenti più significativi del percorso formativo e riabilitativo. I corsi attivati puntano alla crescita culturale e civile del detenuto oltre a rappresentare il necessario passaggio per potere accedere ai successivi gradi dell'istruzione o alla formazione professionale, il cui fine è il futuro reinserimento nel mondo del lavoro. La scuola crea un ambiente favorevole, fatto di stimoli, di esperienze, di strumenti che contribuiscono a ridefinire il progetto di vita del detenuto. Coloro che scelgono di frequentare un corso di studi hanno come principale motivazione quella di rompere la monotonia della quotidianità carceraria, nonché di impiegare costruttivamente il loro tempo con attività che costituiscano un momento importante di socializzazione, un modo per mantenere vivo il contatto con la società esterna e per impadronirsi degli strumenti che consentano di esprimere se stessi, i propri stati d'animo e confrontarsi con gli altri. Fondamentale è il rapporto che si instaura in classe con il docente, solo se c'è un clima di fiducia il corsista si sentirà a proprio agio e sarà disponibile a costruire una relazione centrata sul dialogo in un clima attivo e partecipativo. Tutti i percorsi attivati, sono programmati e coordinati con il responsabile dell'Area Pedagogica e con i suoi collaboratori.

Al centro di ogni processo di insegnamento-apprendimento del CPIA Napoli Città 2 c'è il corsista con le sue specificità ed il suo particolare stile d'apprendimento, con tempi diversi e di-

verse modalità l'uno dall'altro. L'apprendimento in età adulta nasce da una scelta autonoma mossa dal desiderio di rientrare in formazione e generalmente, in tali situazioni, l'adulto mostra una maggiore disponibilità ad apprendere nuove cose ed una maggiore consapevolezza dei propri processi di apprendimento.

Le scelte didattiche che ne conseguono hanno lo scopo di adattare l'offerta formativa alle esigenze dell'adulto, cercando di interpretare e di rispondere alle necessità e alle caratteristiche del singolo corsista e di condividere la responsabilità del percorso formativo con il corsista stesso, sia nelle singole fasi sia negli obiettivi finali. Questo comporta la necessità di utilizzare forme di flessibilità didattica e di personalizzazione (quali una programmazione didattica modulare, momenti di recupero e di potenziamento) per accompagnare i corsisti nei loro tempi e nei loro ritmi di apprendimento, sostenerne la motivazione e valorizzarne le vocazioni e gli interessi. Particolare attenzione viene data alle componenti motivazionali che influenzano il processo di apprendimento negli adulti e il riconoscimento e il rispetto dei diversi tempi e stili di apprendimento. A livello operativo, quando possibile, si adotta una didattica laboratoriale ed attiva che permetta di valorizzare l'esperienza personale del corsista adulto nell'ambito dell'acquisizione delle conoscenze e competenze previste, e ne rafforzi la motivazione allo studio. Le lezioni sono dialogate e partecipate ed i corsisti hanno una parte attiva nella formazione del loro apprendimento. Inoltre viene dato maggior peso alle attività che promuovono l'integrazione e l'acquisizione delle abilità sociali quali: tutoring, collaborare, offrire e valutare il contributo individuale, mettere in comune le proprie esperienze.

La progettazione dei percorsi formativi del CPIA è avvenuta all'inizio dell'anno scolastico ed è stata realizzata per competenze, in accordo con quanto previsto dalle Linee Guida (C.M. 4/10/2014 e allegati), articolate in abilità e conoscenze e suddivise in unità di apprendimento. Nelle linee guida è presente uno strumento operativo efficace e funzionale, non più pro-

grammi ministeriali uguali per tutti, ma traguardi d'apprendimento e competenze da raggiungere, declinati in competenze linguistiche, storico-sociali, matematiche e tecno-scientifiche. L'insegnamento per adulti è personalizzato e modulato sulle esigenze e necessità degli stessi attraverso una progettazione articolata in Unità di Apprendimento. La progettazione ha tenuto conto dell'analisi dei bisogni formativi del territorio di pertinenza.

Le metodologie e gli argomenti utilizzati nei corsi per il conseguimento del titolo conclusivo del percorso di Primo Livello – Primo Periodo Didattico sono stati condivisi in sede dipartimentale e collegiale, lasciando comunque ampi margini di flessibilità dovuti alla eterogeneità ed alle peculiarità della popolazione scolastica del CPIA ed alle dotazioni strumentali e funzionali delle diverse sedi associate.

Per quanto riguarda l'asse dei linguaggi, le UdA programmate comprendono tipologie testuali proprie di un curriculum di educazione linguistica finalizzato al conseguimento del titolo conclusivo del I ciclo di istruzione, adattato alle esigenze dell'utenza del CPIA. La grammatica è stata volutamente inserita all'interno di ciascuna UdA in forma semplice e contestualizzata, per acquisire un impiego corretto della lingua piuttosto che la sua conoscenza descrittiva e teorica. La metodologia seguita è stata diversificata ed ha contemplato: lezioni frontali; esercitazioni guidate; lezioni individualizzate nel gruppo classe; problem solving; lezioni con supporto informatico interattivo (LIM); ricerche ed approfondimenti di gruppo in aula anche con supporto informatico; dibattiti in aula. Gli strumenti utilizzati sono stati: libri; fotocopie fornite dal docente; materiale informatico; internet. Sempre nell'asse dei linguaggi, per la lingua inglese è stato utilizzato un approccio per competenze, privilegiando un tipo di apprendimento basato sull'esperienza. Sono stati proposti esempi ed esercitazioni quanto più possibile concreti e legati alla vita reale e quotidiana dei corsisti, valorizzando l'esperienza ed i saperi pregressi degli stessi.

L'approccio adottato è stato di tipo induttivo, diretto e nozionale-funzionale. Si è fatto uso di lezioni frontali prevalentemente per dare spiegazioni grammaticali, per facilitare la comprensione e sviluppare la riflessione. Sono state privilegiate le abilità audio-orali, attraverso l'ascolto di testi registrati e la visione di brevi filmati, e forme di lavoro interattive (pair work, role play, simulazioni). Nelle sedi associate in cui è disponibile, è stata largamente utilizzata la LIM per migliorare il coinvolgimento dell'intero gruppo classe, mediante la presentazione di immagini e materiale multimediale, in modo da agire allo stesso tempo su intelligenze diverse. I libri di testo e altri materiali utilizzati sono adeguati alla peculiarità di una popolazione scolastica adulta.

In merito agli studi sociali, le attività didattiche programmate si sono svolte cercando di valorizzare al massimo le conoscenze pregresse dei corsisti acquisite in contesti non formali e di armonizzarle con i contenuti didattici che sono stati via via proposti. Si è cercato inoltre di trasmettere l'idea che l'insegnamento della storia deve anzitutto proporsi di far comprendere che l'esperienza del ricordare è un momento essenziale non solo dell'agire quotidiano del singolo individuo, ma anche della vita della comunità umana (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale) cui l'individuo stesso appartiene. Solo diventando in qualche modo partecipe di questa memoria collettiva, si diventa cittadini, a pieno titolo. Un indubitabile elemento di arricchimento del dialogo educativo è stata la presenza di corsisti immigrati, che hanno dato al docente la possibilità di allargare l'orizzonte della discussione e valorizzare al massimo l'elemento della diversità. La presenza di alunni provenienti dall'Africa, per esempio, ha consentito di affrontare in concreto l'argomento dell'imperialismo e del colonialismo di fine Ottocento, contestualizzandolo e calandolo nella nostra realtà quotidiana e allo stesso tempo di sviluppare un discorso sulla natura e sulle caratteristiche del continente africano. Le attività didattiche si sono svolte utilizzando i seguenti strumenti: lezioni frontali e

partecipate; lettura guidata di manuali; peer education; ricerca di materiali online; lettura di atlanti, stradari, carte geografiche, topografiche e tematiche.

Per quanto riguarda l'asse matematico e scientifico, le quattro UdA progettate e condivise in sede dipartimentale all'inizio dell'anno scolastico: "Operare con i numeri", "Riconoscere e confrontare le figure geometriche", "Registrazione, ordinare dati e rappresentazioni grafiche", "Situazioni problematiche" avevano l'obiettivo di aiutare i corsisti a padroneggiare le operazioni dell'aritmetica ed a stimare approssimativamente il risultato di una operazione, calcolare percentuali, interpretare e confrontare aumenti e sconti percentuali. Riconoscere le proprietà significative delle principali figure del piano e dello spazio, stimare l'area di una figura e il volume di oggetti della vita quotidiana, utilizzando opportuni strumenti. Usare il piano cartesiano per rappresentare relazioni e funzioni e coglierne il significato. Affrontare e risolvere problemi utilizzando equazioni di primo grado. La metodologia seguita ha contemplato: lezioni frontali; esercitazioni guidate; lezioni individualizzate nel gruppo classe; lettura di grafici. Gli strumenti utilizzati sono stati: libri di testo, dispense, schede tematiche, esercitazioni pratiche. La tipologia di verifica e valutazione ha utilizzato: test specifici strutturati e semistrutturati; esercitazioni pratiche; colloqui. Gli argomenti di scienze incluse nelle UdA progettate si proponevano il fine di aiutare a sviluppare nei corsisti le competenze di osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità, seguendo la metodologia utilizzata durante le lezioni di matematica utilizzando anche Internet per la visualizzazione di video ed immagini.

Per l'asse tecnologico le UdA, concordate all'inizio dell'anno scolastico in sede dipartimentale, avevano il fine di introdurre i corsisti alla conoscenza delle realtà scientifiche naturali ed artificiali, alle tematiche dell'ecologia e dell'inquinamento. Metterli in condizione di rappresentare con gli strumenti del

disegno geometrico figure geometriche piane e tridimensionali, di conoscere ed utilizzare le diverse unità di misura ed i relativi strumenti. Comprendere le differenze tra le diverse fonti energetiche ed i sistemi di produzione dell'energia. La metodologia seguita ha contemplato: lezioni frontali; esercitazioni guidate; lezioni individualizzate nel gruppo classe; lettura di carte topografiche e mappe. Gli strumenti utilizzati sono stati: libri; fotocopie fornite dal docente; materiale informatico; Internet.

Nei percorsi di livello a1 le Unità di Apprendimento sono state 2. Il metodo didattico seguito è stato quello di partire da simulazioni di situazioni reali per stimolare l'uso della lingua in contesti il più possibile aderenti alle necessità quotidiane. In maniera graduale si è posta attenzione sulla lingua scritta e sulle riflessioni grammaticali. I gruppi di livello sono stati costituiti in gran parte da corsisti seguiti da associazioni di volontariato ed onlus operanti nel settore dell'accoglienza agli immigrati in rete con il CPIA. Durante i corsi, laddove si è riscontrata qualche difficoltà nell'apprendimento si è fatto un passo indietro, ritornando sull'argomento in maniera da colmare la lacuna.

Il materiale e la didattica usati nei gruppi classe hanno tenuto conto dell'eterogeneità dei gruppi classe, legata al diverso grado di scolarizzazione, alla lingua di origine, al diverso grado di motivazione, all'apprendimento, all'età. Lo studio della lingua italiana come unica lingua di comunicazione nei diversi gruppi si è rivelata un collante straordinario. Il modello didattico di riferimento è stato quello comunicativo. Il percorso è stato diviso in UdA mirate a più obiettivi: linguistici, comunicativi e socioculturali. Si è sempre tenuto conto dell'aspetto motivazionale proponendo attività basate su concrete situazioni della vita quotidiana. Le diverse tipologie di esercizi proposte sono state tese a sviluppare ed esercitare tutte le abilità previste dal QCER. Non sono stati trascurati gli aspetti prosodici della lingua, morfologici, di sintassi e di lessico. La verifica è stata sempre puntuale con esercizi a spirale che hanno consentito frequenti ritorni su funzioni linguistiche-comunicative già affrontate.

Le attività svolte nella C.C. di Poggioreale sono sinteticamente descritte di seguito: Metodologie: Attività di ascolto – Attività di tipo lessicale – Attività basate sull’interazione – Riflessione sulla lingua – Lezione frontale ed interattiva – Lezione partecipata, attività di gruppo e lavoro individuale – Tecniche glottodidattiche: Associazioni – Raggruppamento – Caccia all’intruso – Completamento – Abbinamento – Role Play – Glottotecnologie – Lim – Metodo esperienziale: esercitazioni. Osservazione sistematica dei comportamenti individuali e di gruppo in relazione al tipo di partecipazione, al senso di responsabilità, all’autonomia operativa, alle capacità organizzative, rispetto degli impegni assunti. Argomenti: La mia persona, la mia famiglia, la mia casa: dati anagrafici e personali, corpo, abbigliamento, pasti bevande, salute, membri della famiglia, relazione con altre persone, luoghi e routine del vissuto quotidiano, le cose che compro. La mia vita in Italia: territorio italiano, la regione e la città in cui mi trovo, permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria, l’ospedale (i colori del pronto soccorso), il carcere. Io e il lavoro: lavoro, moduli relativi ai bisogni immediati e per richieste alla PA, servizi, organismi assistenziali, uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura). Io e la lingua italiana: il mondo della scuola, scuola e CPIA, elementi della Costituzione, codice stradale.

Nei percorsi di livello a2 le Unità di apprendimento svolte sono state due, articolate nel modo seguente: la prima in 21 punti e la seconda in 19 punti. Il metodo seguito è stato quello di partire da simulazioni di situazioni reali per stimolare l’uso della lingua in contesti il più possibile aderenti alle necessità quotidiane. In maniera graduale si è posta attenzione sulla lingua scritta e sulle riflessioni grammaticali.

Nella C.C. di Poggioreale per il livello A” gli argomenti sono uguali a quelli delle UdA A1, cambia il livello di difficoltà, ovviamente maggiore, e quindi le abilità, più complesse, che si acquisiscono alla fine del percorso. Le metodologie si arricchiscono

con attività auto formativa – Tecniche relazionali – Metodologie a sfondo autobiografico – Brainstorming.

La programmazione relativa al corso di sperimentazione Livello B1 ha tenuto conto delle indicazioni contenute nelle specifiche operative e in particolare nel Sillabo per una positiva ricaduta applicativa di quanto progettato e proposto. Il percorso è stato strutturato in 9 Unità di Apprendimento (UdA), poiché il Sillabo B1 elaborato presuppone l'articolazione entro un percorso modulare che tiene conto delle aree tematiche proposte afferenti ai contesti d'uso della lingua all'interno dei domini personale, pubblico, professionale ed educativo. L'approccio è stato orientato all'azione per dare rilevanza alla relazione che si instaura tra i parlanti, le azioni che compiono per svolgere un determinato compito e le strategie che mettono in atto per realizzare il compito in questione. A tal fine si è dato un ruolo fondamentale alle conoscenze che permettono l'attuazione delle strategie e i risultanti "testi" (parlati o scritti) che consentono lo svolgimento del compito stesso. Si è partiti con la somministrazione di un test d'ingresso per valutare i prerequisiti necessari per la fruizione del corso. Per tutta la durata del corso sono state effettuate delle verifiche in itinere. A conclusione del corso è stato somministrato il test finale.

Il corso di livello B1 di lingua inglese presso la sede associata Volino-Croce-Arcoleo è stato attivato per rispondere alle richieste del territorio. I corsisti sono in prevalenza laureati e studenti universitari. Nella fase iniziale di accoglienza è stato somministrato il test per la valutazione delle competenze in ingresso e durante i colloqui iniziali sono state raccolte le esigenze dei corsisti e spiegato loro che il corso sarebbe stato modulato sulla base del livello medio del gruppo. Si sono iscritti 37 corsisti. I frequentanti sono risultati 31, in maggioranza donne, per la precisione 26, quasi tutte laureate e professioniste. Il gruppo classe è risultato particolarmente motivato, le metodologie applicate sono state quelle non formali e creative, incentrate soprattutto sull'abilità della comunicazione parlata, essendo per tutte l'a-

spetto più importante da approfondire. Il corso ha avuto una durata di 30 ore e continuerà l'anno prossimo per altre 30 ore.

Sono stati svolti corsi per lo sviluppo di competenze informatiche in quattro sedi associate (Bordiga-Porchiano, Solimena, Volino-Croce e Casa Circondariale di Poggioreale, dove è ancora in corso). Bordiga-Porchiano, con un totale di 67 iscritti (26 uomini e 41 donne) così suddivisi: Percorso di alfabetizzazione digitale, con 23 iscritti; Percorso di alfabetizzazione digitale, con 24 iscritti; Percorso di preparazione alla certificazione EIPASS/ECDL – livello avanzato – 14 iscritti; Percorso di preparazione alla certificazione EIPASS/ECDL – livello base – 6 iscritti.

Per i primi due percorsi il programma svolto è stato suddiviso in UdA correlate all'asse dei linguaggi, all'asse matematico e scientifico-tecnologico, con i relativi riferimenti alle competenze. Argomenti: "Il Pc come strumento di comunicazione" – "La tastiera e il mouse" – "Gestione dei file" – "Redazione di un testo" – "Usare la rete Internet per comunicare" – "La lettera elettronica" – "Il pc come ausilio all'apprendimento e alla scrittura in lingua inglese" – "Analisi dei dati mediante fogli di calcolo" – "Rappresentazione dei dati mediante i grafici dei fogli di calcolo" – "I vantaggi dell'uso delle nuove tecnologie" – "I limiti e i pericoli delle nuove tecnologie". Per il percorso c) è stato svolto il programma dei 7 Moduli dell'ECDL Full Standard, descritto in modo dettagliato, sul sito dell'AICAA. Per il percorso d) il programma svolto ha fatto riferimento ai tre moduli: "Computer Essentials", "Word processing" ed "IT SEcurity". Questo percorso verrà completato con gli altri quattro moduli a partire dal prossimo ottobre.

Per quanto riguarda la metodologia, tutti e quattro i percorsi sono stati condotti mediante spiegazioni, che si avvalevano di esempi realizzabili in real time, grazie alla possibilità di proiettare l'immagine del desktop del portatile, presente in aula, sulla LIM. Oltre alle lezioni teoriche si sono svolte un gran numero di esercitazioni pratiche, non potendo formalmente distinguere lezioni solo teoriche o solo di esercitazione. Infine

per i soli percorsi ECDL oltre alle lezioni teorico/pratiche si sono svolte un gran numero di simulazioni delle prove di accertamento delle competenze per l'acquisizione delle certificazioni.

Nelle sedi associate non sono attive biblioteche per i corsisti, al momento. Inoltre presso la Sede Associata "Solimena" Il laboratorio di Informatica esistente non è accessibile perché dichiarato inagibile dal Comune di Napoli a seguito di ispezione dell'ASL. I corsi di informatica vengono erogati utilizzando PC portatili, mentre le Sedi Associate "Casanova – Costantinopoli" e "Bovio – Colletta" non dispongono di laboratori didattici. Le Sedi Associate "Bordiga-Porchiano" - "Volino-Croce" - "Casa Circondariale di Poggioreale" – Tali Sedi sono invece dotate di laboratori di Informatica che sono stati utilizzati per erogare i corsi precedentemente descritti.

Nel CPIA Napoli Città 2 sono attivi percorsi di Primo Livello – Secondo Periodo Didattico. Tali percorsi sono finalizzati al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139, relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici. Rientrano quindi in quest'area tutte le attività finalizzate a incrementare le competenze di base connesse all'alfabetizzazione funzionale. Alla fine del percorso è rilasciata apposita certificazione delle competenze acquisite. Durante il corrente anno scolastico alle attività didattiche curriculari relative all'asse dei linguaggi, all'asse storico-sociale, all'asse matematico, scientifico e tecnologico, si sono affiancate attività di ricerca e sperimentazione che hanno coinvolto alcuni docenti del CPIA e due gruppi di corsisti di due sedi associate.

Progetto Paideia 3 è il Progetto sperimentale in accordo con il CNR che ha riunito tutti i CPIA della Campania. Prevedeva la creazione ed implementazione di una UdA di Italiano e di una UdA di Matematica, di raccordo tra il Primo e il Secondo Periodo Didattico. L'Uda progettata doveva essere somministra-

ta ai corsisti del Secondo Periodo Didattico (825 ore) nel mese di maggio per una durata di 20 ore. La docente di Italiano, facente parte del gruppo sperimentatori, si è occupata, insieme agli altri colleghi docenti sperimentatori di Italiano degli altri CPIA, della progettazione dell'UdA, tenendo conto delle esigenze dei 12 corsisti della sede associata "Bordiga-Porchiano" sede nella quale è stata somministrata l'unità di apprendimento. Il contenuto della UdA veicola conoscenze storico/letterarie sul concetto della pace, conoscenze di alcune tipologie testuali (testo argomentativo, regolativo e poetico) lessicali e morfosintattiche fondamentali della lingua italiana per lo sviluppo della capacità di comprensione riflessiva ed espressiva. In fase di progettazione si è convenuto di realizzare un percorso che consentisse senza eccessive forzature di realizzare una sperimentazione comune, congruente alle diverse esigenze dell'utenza interessata, e al tempo stesso di sviluppare le competenze linguistiche necessarie al raccordo con temi e argomenti del secondo livello. La progettazione è stata orientata allo sviluppo di materiali e di strumenti metodologici applicabili a tutta l'utenza. Si è proceduto, in particolare, a delineare un percorso trasferibile con attività e linguaggi espressivi diversi che aiutassero i corsisti a sviluppare la capacità di comprensione e assimilazione dei concetti e fossero da stimolo ad un uso variegato e consapevole della lingua italiana. L'obiettivo principale che si è inteso perseguire, in particolare attraverso l'ampliamento della competenza lessicale, è stata una maggiore capacità di leggere e rapportarsi alla realtà e, di conseguenza, un accrescimento delle competenze sociali e civiche.

Il docente di Matematica sperimentatore durante il mese di maggio ha somministrato l'UdA progettata a 9 corsisti della sede associata "Casanova-Costantinopoli" seguendo le regole di implementazione stabilite dal protocollo. Il contenuto della UdA riguarda le equazioni di primo grado e non quelle di secondo grado, diversamente da quanto annunciato. Accogliendo, infatti, una richiesta proveniente nel corso della presentazione

del progetto, si è ritenuto che le equazioni di secondo grado fossero un argomento troppo avanzato per la nostra utenza. Le equazioni di primo grado, invece, sono un tema che è sviluppato in tutti i corsi di primo livello, sul quale è possibile, senza eccessive forzature procedere ad una sperimentazione comune. Si tratta, d'altro canto, di una conoscenza essenziale per lo sviluppo della competenza matematica ed, in modo particolare, delle connessioni con temi e argomenti del secondo livello.

La progettazione è stata orientata allo sviluppo di materiali e di strumenti metodologici che potessero essere applicabili a tutta l'utenza. Si è proceduto, in particolare, a delineare un percorso trasferibile con contenuti e attività che avvicinasero quanto possibile la matematica alla realtà e che sviluppassero negli allievi quella motivazione all'apprendimento, molto spesso latente in alcuni degli adulti e dei giovani adulti che frequentano i nostri corsi. Nel suo complesso, come si avrà modo di vedere, l'UdA tende a sviluppare competenze e non a trasferire conoscenze inerti, incapaci di riattivare la passione per apprendere ed imparare.

La implementazione della UdA dovrà essere per quanto possibile uniforme per tutti i bacini d'utenza. Le regole del protocollo di implementazione sono le seguenti: 1) Leggere attentamente l'UdA, familiarizzare con gli esercizi predisposti, preparare la lezione, scaricare i materiali dalle cartelle condivise in un tempo congruo per la sua preparazione e realizzazione 2) Rispettare la sequenza temporale dei segmenti UdA 3) Utilizzare gli esercizi 4) Utilizzare le prove di ingresso e di uscita e le relative griglie di valutazione.

Attraverso l'analisi/comprendimento del testo per l'estrapolazione dei dati numerici e/o aggettivi di quantità si vuole stimolare nei corsisti una riflessione per l'individuazione degli elementi di riproducibilità di situazioni problematiche a partire da ipotesi di realtà. Si vuole, quindi, pervenire ad una strategia risolutiva per tutti quei problemi, apparentemente complessi ma risolvibili con equazioni di primo grado. In questa fase, passan-

do da problemi risolvibili per via aritmetica con tecniche algebriche ed eventualmente grafiche, saranno anche acquisite nel concreto le tecniche risolutive delle equazioni di primo grado, facendo riferimento al primo e al secondo principio di equivalenza e alle regole che ne discendono (trasporto, cancellazione e cambio segno, rispettivamente).

Il CPIA Napoli Città 2 collabora con diverse istituzioni scolastiche e con diversi soggetti del territorio, che a vario titolo sono promotori di percorsi formativi e lavorativi rivolti ad adulti, per mezzo di Accordi di Rete e Protocolli di Intesa, le cui finalità sono riportate in dettaglio al punto 6) del PTOF. Per l'area 4 – Organizzazione e funzionamento della rete territoriale di servizio – è stata individuata una funzione strumentale specifica attribuita ad una docente del CPIA.

Il CPIA ha partecipato al bando per il progetto Erasmus Plus Chiave 1 nel febbraio 2016 e ha ottenuto un punteggio di 94/100 con assegnazione del grant. Il titolo del progetto è: "Imparare condividendo: job *shadowing* e formazione tecnologica e creativa per classi adulte multietniche". Il progetto prevede 26 mobilità all'estero: 4 in Spagna, 4 in Francia e 2 in Inghilterra per la formazione linguistica. Due corsi strutturati a Malta, uno sulla creatività e multiculturalità, l'altro sull'uso delle TIC nelle classi adulte multietniche e due corsi strutturati in Irlanda sulla classe digitale. 6 mobilità in Belgio e 6 in Spagna per job *shadowing*. Il progetto è iniziato il 24 luglio 2016 e terminerà il 23 luglio 2018. Al momento è stato svolto metà progetto e sono già state effettuate le mobilità di Malta, 4 in Francia, 1 in Spagna. Durante l'estate partiranno altri docenti per le mobilità di formazione linguistica. Gli obiettivi del progetto sono i seguenti: Proiettare la nostra scuola in una dimensione europea; Migliorare le competenze linguistiche del personale; Apprendere nuove metodologie di insegnamento creative e inclusive; Migliorare le competenze informatiche. Il tutto finalizzato ad accrescere la preparazione dei docenti per accogliere i corsisti di qualsiasi provenienza e fornire metodologie creative e inclusive che ab-

battano le barriere culturali in tempi rapidi ed offrire ai corsisti strumenti e strategie per apprendere e comunicare in modo più efficace in tutti i contesti.

Il progetto Scuola viva “mens sana in corpore sano” ha lo scopo di motivare la platea di riferimento verso il rientro in formazione per il conseguimento di titoli di studio formali e l’acquisizione delle competenze di base dei tanti ragazzi, italiani e stranieri, che hanno abbandonato lo studio anzitempo. La socializzazione di tematiche relative allo sport, alla danza, alla musica, al cinema insieme a valori derivanti dalla intercultura e dalla multiculturalità generano interesse e favoriscono il successo del programma. In collaborazione con l’Associazione Trarentesi, è stato attivato un laboratorio di L2/A2 di 30 H, ancora in corso di svolgimento e un laboratorio di cineforum sempre di 30 H, anch’esso ancora in corso.

Destinatari del Progetto FAMI - Fondo Asilo, Migrazione ed Integrazione 2014-2020 i cittadini di paesi terzi (extra u.e.) regolarmente soggiornanti compresi i titolari di protezione internazionale, sussidiaria ed umanitaria. Finalità generale del progetto è il consolidamento del Piano Regionale Campano per la formazione civico-linguistica dei cittadini di Paesi Terzi volto a garantire, in linea con il IV Principio di Base comune sull’integrazione, l’acquisizione da parte dei cittadini dei Paesi Terzi, della lingua, della storia e delle istituzioni della società italiana nella prospettiva di una piena integrazione sociale dei cittadini stranieri e la costruzione di una cittadinanza interculturale e coesa.

Obiettivi specifici del progetto sono: Aumentare l’offerta formativa per l’apprendimento dell’italiano come seconda lingua a partire dalle differenti competenze linguistiche e dai gruppi target di immigrati presenti sul territorio regionale con fabbisogni specifici; • Favorire la partecipazione degli immigrati con particolare riferimento a gruppi target specifici a rischio di marginalità sociale: donne, analfabeti, persone a rischio di isolamento geografico, titolari e richiedenti di protezione interna-

zionale e umanitaria; Stimolare e supportare l'effettiva partecipazione dei corsisti alla pratica di cittadinanza; • Arricchire le metodologie d'insegnamento della lingua italiana e dell'educazione civica ad immigrati; rafforzare le competenze dei docenti di italiano lingua seconda anche in relazione al nuovo target dei destinatarie delle linee guida preA₁ e B₁; Supportare una corretta informazione relativamente agli adempimenti normativi a carico dei cittadini non comunitari, anche presso gli uffici periferici dello Stato; • Rafforzare le competenze dei docenti nella didattica dell'italiano L₂ e più in generale le capacità organizzative ed operative dei soggetti componenti il sistema formativo linguistico regionale.

Il CPIA ha presentato il progetto PON di cui all'avviso pubblico per il potenziamento delle competenze delle adulte e degli adulti iscritti presso i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), comprese le sedi carcerarie, e presso le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado che hanno sedi di percorso di secondo livello per l'istruzione degli adulti comprese le sedi carcerarie, di cui all'Obiettivo Specifico 10.3.1 "Percorsi per adulti e giovani adulti" del Programma Operativo Nazionale "Per la Scuola – competenza e ambienti per l'apprendimento" 2014-2020. Inoltre, il progetto PON di cui all'avviso pubblico per progetti di inclusione sociale e integrazione – Fondi Strutturali Europei – Programma Operativo Nazionale "Per la scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento" 2014-2020 – Asse I – Istruzione – Fondo Sociale Europeo (FSE) – Obiettivi specifici 10.1 e 10.3 – Azione 10.1.1 e Azione 10.3.1 – Sotto azioni 10.1.1A e 10.1.1B e Sotto azione 10.3.1A. infine il Progetto "CPIA IN CLOUD" nell'ambito del Programma Operativo Nazionale "Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento per l'istruzione".

L'attività di aggiornamento professionale si è strutturata intorno al Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti P.A.I.DE.I.A (II e III edizione) ed a FierIDA, 1a Fiera nazionale dell'istruzione degli adulti, tre giornate di riflessione,

approfondimenti, confronti e dibattiti su “La scuola degli adulti: i CPIA e il nuovo sistema d’istruzione degli adulti in Italia”.

L’attività del CPIA Napoli Città 2 è cominciata nell’anno scolastico 2015/2016. L’avvio non è stato semplice. La Dirigente, il personale ATA, i docenti hanno dovuto affrontare numerose situazioni problematiche. La mancanza di una sede ha comportato notevoli difficoltà legate alla assenza di spazi e dotazioni strumentali funzionali al regolare svolgimento delle attività amministrative, collegiali e didattiche tipiche di una istituzione scolastica. Tali difficoltà si sono aggiunte a quelle prevedibili e che accomunano tutti i CPIA dovute alla dislocazione territoriale delle diverse sedi associate, costituenti i punti di erogazione dell’offerta formativa. La sensazione di essere ospiti indesiderati in alcune sedi associate ha pervaso i relativi docenti, che sebbene talvolta relegati in spazi angusti, con lavagne, banchi e sedie di risulta, privi di gesso e cassino, di strumentazioni informatiche, di fotocopiatrice, di linea telefonica e collegamento Internet a volte straordinariamente concesso, hanno comunque affrontato la sfida insieme ai corsisti. Probabilmente, il rispetto della normativa che disciplina le modalità di tenuta e gestione del registro dell’inventario dei beni mobili, immobili ed immateriali che fanno parte del patrimonio della scuola pubblica avrebbe regolato e semplificato lo svolgimento delle attività di insegnamento rivolte ad utenti con diverse fasce di età in differenti fasce orarie ma nella medesima sede scolastica, soprattutto laddove si sono rivelate inadeguate le visioni culturali dei preposti alla gestione dei beni e servizi della scuola pubblica.

In questi due anni, sullo sfondo delineato, sono state declinate numerose e diversificate attività formative e non solo, che hanno consentito al CPIA di stabilire relazioni con enti ed associazioni operanti sul territorio ed offrire ad un numero sempre crescente di corsisti, appartenenti alle fasce più deboli della società, la possibilità di accedere alla formazione culturale di base, indispensabile per la costruzione delle nuove competenze professionali per le quali è necessario, oltre a saper fare, anche sa-

per decidere, relazionarsi, comunicare. La partecipazione curiosa di numerosi corsisti alle attività del progetto Teatro San Carlo, del percorso storico artistico con visite al Museo Archeologico di Napoli, al Museo Filangieri, all'Orto Botanico, del convegno nazionale fierIDA con la visita al Planetario 3D ed al museo interattivo Corporea ha dimostrato che tali iniziative possono fortemente contribuire ad arricchire la formazione e socializzazione dei corsisti ed a sviluppare un senso di appartenenza ad una comunità in cui diverse culture si incontrano, si conoscono e riconoscono reciprocamente.

In tale contesto, la definizione di un profilo di adulti desiderosi di rientrare in formazione non è un'operazione semplice da svolgere, altrettanto complessa è la definizione di un profilo di docenti operanti in un contesto complesso ed eterogeneo costituito da adulti dai 16 anni in poi. Eppure nel nostro CPIA vanno sempre più emergendo profili di docenti che nel corso degli anni, prima nei CTP ed ora nel CPIA, hanno maturato competenze ed esperienze tali da saper comprendere e dare risposta ai bisogni formativi di gruppi sempre più diversificati di corsisti adulti.

Occorre riconoscere i punti di forza del personale docente ed ATA del CPIA e valorizzarli anche attraverso iniziative di condivisione e confronto sulle esperienze fatte e sulle possibili sperimentazioni, senza escludere mirate attività di formazione riguardanti tematiche diverse, comprese le normative vigenti in tema di istruzione degli adulti e le nuove metodologie per lo svolgimento dei percorsi didattici.

Questa potrebbe essere una premessa fondamentale nel perseguire l'obiettivo di costruire un sistema della formazione permanente con un'offerta formativa ampia e diversificata in grado di raggiungere fasce sempre più ampie della popolazione adulta prevedendo anche percorsi pluriennali. Un sistema che permetta ad ogni CPIA di progettare la propria offerta formativa con una forte attenzione ai bisogni del territorio, esercitando in maniera concreta la propria autonomia.

Prioritariamente, andrebbero ben indagate le ragioni di un così scarso interesse della popolazione adulta locale al rientro in formazione. Pur essendo consapevoli che quando la scolarità è bassa, le relazioni sociali limitate, gli impegni familiari pressanti, il reddito appena sufficiente o inadeguato e il tempo una risorsa scarsa, allora istruirsi, formarsi, imparare è una possibilità vaga di cui si intravede forse l'importanza, ma che resta difficile da perseguire. Per far fronte a questa situazione si potrebbero organizzare campagne pubbliche di informazione e di sensibilizzazione rivolte alla cittadinanza che la motivino a partecipare, individuando target specifici e prevedendo, per i gruppi più deboli, piani straordinari, con incentivi e facilitazioni anche nella ricerca del lavoro ed individuare nelle diverse situazioni locali ed in relazione al profilo dei possibili utenti tempi, luoghi e modi adeguati per la formazione.

Risulta particolarmente importante creare ambienti favorevoli all'instaurarsi di relazioni umane e sociali, in contesti dove sembrano ormai prevalere paure e insicurezze. In particolare, ambienti in cui riuscire ad affrontare e superare l'effetto demotivante derivante da esperienze scolastiche negative, magari precocemente interrotte e il senso di frustrazione e fallimento che ad esse si accompagna. Chi ha un vissuto segnato dall'insuccesso e dall'esclusione scolastica tende poi a evitare attività che in modo diretto o indiretto possano riportare a situazioni che hanno segnato negativamente la propria autostima. Per questo occorre un sistema formativo per gli adulti che superi la logica dell'offerta rigida e autoreferenziale e realizzi, invece, percorsi di sensibilizzazione e coinvolgimento con l'esplicita intenzionalità di intercettare le fasce più deboli.

Occorre poi una capacità di progettazione e gestione degli interventi rispondente ai reali bisogni degli adulti, capace di rimotivarli alla ripresa di percorsi di partecipazione diretta, libera aggregazione in piccoli gruppi, scelta di temi, obiettivi, problemi comuni. Queste potrebbero essere delle vie da sperimentare alla ricerca di esperienze che motivino gli adulti a riprendere

percorsi di apprendimento continuo. Il CPIA, in collaborazione con gli enti territoriali e con le associazioni che operano nel sociale, potrebbe elaborare ed offrire percorsi incentrati non sulle discipline, ma sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente ed organizzarli attraverso occasioni formative modulari brevi e componibili, valide anche ai fini della acquisizione di un titolo di studio. Attente analisi sulla domanda e sull'offerta dovrebbero essere elementi prioritari nella costituzione di percorsi formativi rivolti agli adulti ed i CPIA dovrebbero diventare un elemento portante nella crescita culturale e professionale della popolazione adulta del nostro Paese.

L'istruzione degli adulti nel CPIA Napoli Provincia 1

Il CPIA Napoli Provincia 1 abbraccia un territorio molto vasto ed eterogeneo, che include otto comuni della zona a nord della città metropolitana di Napoli: Afragola, Arzano, Casavatore, Casoria, Giugliano, Grumo Nevano, Pozzuoli e Ischia. In realtà il territorio del CPIA Napoli Provincia 1 include anche Calvizzano, Quarto e Sant'Antimo, dove sono state istituite sedi distaccate di erogazione del servizio rispettivamente delle sedi associate di Giugliano, Pozzuoli e Casavatore. Già dallo scorso anno scolastico, anno di istituzione del nostro CPIA, è stato avviato e coordinato dal referente della Funzione Strumentale dell'area 1 (PTOF) un processo di lettura delle caratteristiche del territorio e dei suoi bisogni formativi che si è avvalso, oltre che di ricerche in rete, dell'esperienza dei docenti dei singoli ex CTP con una conoscenza diretta e capillare dei territori specifici. Da tale indagine risulta che, fatta eccezione per l'isola di Ischia, questo territorio si presenta come un esteso agglomerato urbano ad alta densità abitativa, costituito da un insieme di comuni originariamente separati tra loro e ciascuno con una propria identità sociale, economica e culturale. L'espansione edilizia iniziata negli anni '60 e la massiccia e inarrestabile immigrazio-

ne, dalla vicina Napoli prima e dai Paesi comunitari ed extracomunitari poi, hanno determinato una eterogeneità del tessuto sociale e una stratificazione di culture sovrapposte e scarsamente amalgamate, per cui si assiste alla coesistenza di gruppi fra loro culturalmente diversi. Il considerevole aumento della densità abitativa non è stato peraltro accompagnato da uno sviluppo infrastrutturale in grado di garantire una buona qualità di vita e di servizi.

Anche la distribuzione dei cittadini immigrati non risulta omogenea e ciò è dovuto essenzialmente alle caratteristiche socio-economiche dei diversi comuni (presenza di comunità straniere radicate sul territorio, facilità di trovare un alloggio poco costoso, possibilità di svolgere alcuni tipi di lavoro, esistenza di sistemi di collegamento pubblici). Conclusivamente, il CPIA Napoli Provincia 1 opera in un territorio altamente eterogeneo, dove, accanto a mete consolidate del turismo internazionale, sono presenti larghe zone caratterizzate dalla mancanza di un'identità storico-culturale, da scarse infrastrutture aggregative di tipo socio-culturale, da un diffuso analfabetismo di ritorno e da un alto tasso di disoccupazione, a cui si aggiunge l'emergente e invisibile fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*), a cui il CPIA si riserva di dedicare una più mirata attenzione.

Rispetto ai vecchi Centri Territoriali Permanenti, in cui il Dirigente Scolastico si occupava di vari gradi e tipologie di istruzione, si considera in maniera estremamente positiva l'istituzione di un Dirigente Scolastico "dedicato" all'istruzione degli adulti. Si considera inoltre un valore assoluto la conoscenza diretta e capillare del territorio da parte dei docenti delle sedi associate già docenti degli ex CTP. Azioni di miglioramento suggerite il riconoscimento ufficiale, da parte di tutti gli enti e le associazioni del territorio, del CPIA quale punto di riferimento istituzionale in materia di istruzione alla popolazione adulta, anche ai fini di una più efficace pubblicizzazione dei corsi del CPIA.

La grande eterogeneità delle caratteristiche del territorio si riflette ovviamente sui bisogni formativi dei nostri utenti, che appartengono a varie tipologie. Cittadini stranieri – per lo più di origine africana e spesso ospiti di case di accoglienza – da poco arrivati in Italia, per i quali si rende necessario un veloce e funzionale apprendimento delle basi della lingua italiana per i principali scopi comunicativi (livello A1). Tra questi si segnala la presenza di un certo numero di minori non accompagnati. Cittadini stranieri già residenti nel nostro Paese, principalmente provenienti dall'Europa dell'Est, dal Sudamerica o da alcune zone dell'Asia (Filippine, India, Sri Lanka, ecc.), che richiedono un ulteriore sviluppo delle competenze linguistiche (livello A2) per un più efficace inserimento nella vita sociale e lavorativa, o semplicemente per ottenere il permesso di soggiorno di lunga durata. Cittadini stranieri ben integrati nel nostro Paese (spesso compagni/e di cittadini italiani), che necessitano di una conoscenza della lingua italiana di livello superiore all'A2, anche per proseguire gli studi o perché impegnati in attività lavorative di livello impiegatizio o manageriale.

Soggetti – italiani e stranieri – che richiedono interventi di alfabetizzazione culturale primaria, e ragazzi (per lo più sedicenni) che rientrano nel sistema scolastico dietro sollecitazione degli operatori sociali e che si caratterizzano quindi per una precarietà di obiettivi e per la necessità di un recupero delle competenze di base. Adulti – per lo più donne – che tornano a scuola per sviluppare le competenze chiave per l'apprendimento permanente necessarie per lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, e Adulti – italiani e stranieri – desiderosi di proseguire gli studi nel secondo livello di istruzione, ma che necessitano del recupero o del consolidamento delle competenze disciplinari di base.

Tra i punti di forza, la significativa esperienza pregressa dei docenti (già docenti degli ex CTP) relativamente ai bisogni formativi di tutte le tipologie di adulti; istituzione dei percorsi di primo livello – secondo periodo didattico, che rispondono a una

specifica domanda da parte del territorio. Criticità rilevate: Si segnala la mancanza nel nostro organico di adeguate risorse professionali relative all'alfabetizzazione della lingua italiana. Il docente alfabetizzatore manca infatti nelle sedi associate di Ischia, Afragola, Calvizzano, Arzano e Casoria, quindi in ben 5 sedi su 10! In particolare, si sottolinea la politica attuata dall'Ufficio dell'Ambito Territoriale, che non ha rimpiazzato, negli anni, i docenti alfabetizzatori andati in pensione, a fronte di un aumento esponenziale della specifica domanda di alfabetizzazione della lingua italiana. Azioni di miglioramento suggerite: occorre ottenere la collaborazione di tutte le forze attive del territorio per attuare strategie mirate a: favorire e sostenere la domanda inespressa; rilevare i fabbisogni formativi espressi dalle filiere produttive del territorio; contrastare il fenomeno dei NEET.

In considerazione dei bisogni formativi del territorio e in base a quanto stabilito dal DPR 263 del 29/10/2012, il CPIA Napoli Provincia 1 ha realizzato una serie di percorsi di istruzione. I Percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana per la durata complessiva di 200 ore, sono destinati a cittadini stranieri regolarmente presenti sul territorio nazionale e finalizzati all'acquisizione delle competenze linguistiche di base (A1) oppure al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento del livello A2 di conoscenza della lingua italiana previsto dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) elaborato dal Consiglio d'Europa [art. 4, comma 1, lett. c) del DPR 263/12]. Vale la pena sottolineare che la certificazione di conoscenza del livello A2 della lingua italiana costituisce uno dei requisiti per richiedere il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo, secondo quanto previsto dal Decreto del Ministero dell'Interno del 4/6/2010 (art. 2 c. 1).

I Percorsi di primo livello – primo periodo didattico, sono finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di studi (ex licenza media). I corsi sono rivolti a cittadini italiani e stranieri regolarmente residenti, a partire dai 16 anni, che non hanno conseguito il diploma conclusivo del primo

ciclo di studi per una durata complessiva: 400 ore più eventuali ulteriori 200 ore, se l'adulto non possiede la certificazione delle competenze a conclusione della scuola primaria. I Percorsi di primo livello – secondo periodo didattico, sono finalizzati al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione, di cui al D.M. 139 del 22 agosto 2007 (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*), relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici. I corsi sono rivolti a cittadini italiani e stranieri regolarmente residenti già in possesso del diploma conclusivo del primo ciclo di studi per una durata complessiva: 825 ore da svolgere anche in due anni scolastici.

Punti di forza l'istituzione dei percorsi di secondo periodo didattico ha risposto a una specifica domanda da parte del territorio, soprattutto da parte di ex alunni delle sedi associate, che hanno avuto l'opportunità di continuare a frequentare la scuola a scopi culturali, ma anche di socializzazione e integrazione sociale. Azioni di miglioramento suggerite: maggiore raccordo con i percorsi di secondo livello di istruzione e con i corsi di formazione professionale.

“Linee Guida per la predisposizione di specifiche metodologie valutative, riscontri e prove utili alla valutazione delle competenze” è il titolo del corso di formazione di 24 ore organizzato dal nostro CPIA all'inizio di quest'anno scolastico ai sensi del D.M. 435, Ambito A1, lett. b, n. 02. Il corso, tenuto dal preside Emilio Porcaro del CPIA della Città Metropolitana di Bologna, ha visto il coinvolgimento di quasi tutti i docenti del CPIA, ivi compresi alcuni colleghi del II livello di istruzione e ha preso in esame l'intera procedura per l'accoglienza dei nuovi iscritti. Le attività laboratoriali hanno previsto in particolare la composizione di prove comuni per la valutazione delle competenze dei corsisti. Le risultanze del corso sono state presentate dal nostro Dirigente Scolastico nell'ambito dei seminari interregionali per il progetto Paideia 2.

Tali Linee Guida si sono rivelate fondamentali per ridurre sensibilmente comportamenti difformi tra le diverse sezioni/sottocommissioni per il riconoscimento dei crediti. Comprendono: Metodologie tese a raccogliere evidenze (prove, test, colloqui, osservazioni, simulazioni, evidenze estratte dal lavoro) e Metodologie di documentazione e presentazione delle evidenze («testimonianze viventi», CV, dichiarazioni di terzi, portfolio).

Va preliminarmente distinto il riconoscimento dei crediti formali, che corrispondono a pagelle/diplomi/certificazioni ufficiali, da quello delle competenze funzionali (ad es. literacy e numeracy), per cui si può ricorrere a prove da scegliere caso per caso a seconda della situazione e del tipo di competenza da valutare. Lo strumento di supporto per il riconoscimento dei crediti è rappresentato in ogni caso dal repertorio delle Unità di Apprendimento, redatte dai componenti dei dipartimenti disciplinari. Per l'accoglienza sono stati adottati i seguenti dispositivi: Domanda di iscrizione, in cui l'adulto chiede anche – ai fini della stipula del Patto Formativo – il riconoscimento dei crediti già posseduti; L'intervista, impostata secondo un approccio biografico; Il Libretto Personale ovvero Dossier personale, che raccoglie tutta la documentazione e le evidenze dei crediti riconosciuti (ad es. titoli di studio, attestazioni, documenti di valutazione, certificazioni di competenze, autodichiarazioni, verbalizzazioni dei colloqui, dichiarazioni del datore di lavoro, Curriculum vitae, ecc.). Infine, sono stati definiti i dispositivi di attestazione. Il certificato di riconoscimento crediti è lo strumento a partire dal quale si è definito il Patto Formativo Individuale, che rappresenta un contratto condiviso e sottoscritto dall'adulto, dal referente-tutor e dal Dirigente del CPIA (per i percorsi di II livello anche dal DS della scuola secondaria) e con il quale viene formalizzato il percorso di studio personalizzato (PSP) relativo al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione.

Per i docenti il Patto rappresenta uno strumento di lavoro per seguire e monitorare il percorso di apprendimento, oltre che

il riferimento giuridico per la valutazione. Il Patto Formativo Individuale contiene i seguenti elementi minimi: i dati anagrafici; il periodo didattico del percorso al quale è iscritto l'adulto; l'elenco delle competenze riconosciute come crediti ad esito del processo di individuazione, valutazione e attestazione; il monte ore complessivo del PSP (pari al monte ore complessivo del periodo didattico al quale è iscritto l'adulto sottratta la quota oraria utilizzata per le attività di accoglienza e orientamento – per non più del 10% del monte ore medesimo – e quella derivante dal riconoscimento dei crediti pari comunque ad una misura non superiore a quella stabilita dalla Commissione); il quadro orario articolato per singole competenze con le relative quote orarie; il piano delle UdA relative alle competenze da acquisire ad esito del PSP, con l'indicazione di quelle da fruire a distanza e la tipologia di prove di verifica ai fini della valutazione; l'indicazione della durata della fruizione del PSP; le firme del referente di sede-tutor, del dirigente scolastico del CPIA (e del DS della scuola secondaria per il secondo livello) e dell'adulto; la data e il numero di registrazione.

Al Patto viene allegato il Certificato di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso. L'intera procedura dell'accoglienza è stata affidata a un referente-tutor per ogni singola sede associata (art. 14, comma 2 del DPR 275/99), che ha coordinato i lavori della sottocommissione per la definizione del patto formativo, ha avuto cura di tutta la documentazione e l'ha trasmessa alla Commissione per il Patto Formativo. Conclusivamente, i docenti del CPIA Napoli Provincia 1 hanno condiviso una serie di metodologie per identificare e valutare le competenze, hanno definito il profilo dello studente in termini di competenze riconoscibili e crediti attribuibili. Il referente-tutor ha completato il dossier con tutte le evidenze che giustificano i crediti, presentandolo infine alla Commissione per la definizione del Patto Formativo.

Tra i punti di forza la condivisione delle metodologie e dei dispositivi per l'accoglienza mediante la predisposizione delle

Linee Guida. Azioni di miglioramento suggerite: digitalizzazione di tutti i dispositivi relativi all'accoglienza per tutti gli utenti del CPIA. In tal modo si eviterebbe l'attuale, enorme volume di carta utilizzata, si faciliterebbe la lettura dei dati e si velocizzerebbero in misura ragguardevole i lavori della commissione del patto formativo individuale. Si suggerisce inoltre una revisione della documentazione attinente le attività di accoglienza, che permetta di integrare le informazioni richieste con ulteriori dati significativi rilevati dal Gruppo di Ricerca Regionale e dare nel contempo, attraverso l'elaborazione dei dati ottenuti, un senso pratico alle informazioni raccolte in questa fase, ai fini delle azioni di ricerca e sviluppo e delle altre misure di sistema.

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa è stato elaborato all'inizio dello scorso anno scolastico dal Referente della Funzione Strumentale dell'area 1. Entrato in vigore all'inizio di quest'anno scolastico, è valido per il triennio 2016/17 - 2019/20 e disponibile sul sito del CPIA. Per ciò che concerne in particolare l'impostazione didattica dei percorsi il PTOF prevede una didattica modulare, strategia formativa altamente strutturata e allo stesso tempo flessibile, nella quale il percorso di insegnamento/apprendimento è articolato in Unità di Apprendimento (UdA), intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze, correlate ai livelli e ai periodi didattici, da erogare, in parte, anche a distanza. Il PTOF traccia anche le linee metodologiche generali da seguire raccomandando ai docenti di mettere in primo piano la soggettività biografica, la concreta situazione in cui si generano e contemporaneamente interagiscono gli apprendimenti e la mediazione personale. Azioni di miglioramento suggerite: In mancanza del RAV per i CPIA, si ritiene indispensabile avviare un processo di valutazione di istituto. Il Collegio Docenti ha pertanto deliberato l'adesione del nostro CPIA al progetto di valutazione "Facile CAF" del Formez.

Per la progettazione dei percorsi di apprendimento, all'inizio dell'anno scolastico i docenti si sono riuniti (in almeno quat-

tro sedute) in dipartimenti disciplinari per la progettazione delle Unità di Apprendimento dei percorsi di alfabetizzazione e dei percorsi di primo livello (primo e secondo periodo didattico) e per la predisposizione dei test per la valutazione dei crediti. Vale la pena ribadire che le UdA rappresentano il riferimento per il riconoscimento dei crediti e sono la condizione necessaria per la personalizzazione del percorso. Il punto di partenza dei lavori dei dipartimenti di quest'anno è consistito in un'analisi sull'efficacia delle UdA progettate e attuate lo scorso anno in via sperimentale. Si è ritenuto opportuno infatti modificare le UdA di tutti gli assi disciplinari per redigerle, oltre che sulla base delle competenze specifiche per ciascun asse culturale, anche sulla base delle competenze chiave per l'apprendimento permanente delineate dal Quadro Europeo di Riferimento le quali, ponendo tutte l'accento sul pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, la presa di decisioni e la gestione costruttiva delle emozioni, conferiscono all'azione didattica un senso fortemente orientativo e costituiscono un valore aggiunto per il mercato del lavoro, la coesione sociale e la cittadinanza attiva.

A tal fine, e al fine di agire in una prospettiva di *life long learning*, i docenti alterneranno varie metodologie didattiche, a partire dalla didattica metacognitiva come approccio pervasivo e propedeutico agli specifici disciplinari. Andare “al di là della cognizione” significa infatti sviluppare nell'adulto la consapevolezza dei processi mentali che mette in atto nell'apprendimento, nell'acquisizione di competenze. Questo approccio metodologico consente all'adulto di “imparare ad imparare”, attraverso la presa di coscienza di ciò che sta facendo, del perché lo fa, di quanto è opportuno farlo, in quali condizioni opera. Alla metodologia del *mastery learning*, fondata sul rispetto degli stili cognitivi e dei tempi individuali di apprendimento e di approfondimento; questi ultimi potrebbero non corrispondere infatti con i tempi scolastici. Per ovviare a ciò, in alcune sedi associate è stata avviata – in via sperimentale e con la riscossione di un

notevole successo – la creazione e la gestione di aule digitali. In tal modo i corsisti hanno potuto accedere a contenuti disciplinari, condividere informazioni e documenti, svolgere esercizi e verifiche, ecc. nel pieno rispetto dei propri tempi di acquisizione dei contenuti. Alla metodologia di tipo sistematico induttivo-deduttivo, per favorire lo sviluppo e il rafforzamento delle capacità di astrazione e di sintesi ed alla metodologia della “comunicazione”, intesa non solo come sviluppo delle competenze linguistiche (lingua italiana e lingua straniera) nella molteplicità delle sue forme (iconica, verbale e non verbale), ma anche come espressione culturale e dialogo interculturale. Al metodo “esperienziale”, quale punto di partenza per una conoscenza ipotetico-deduttiva, che privilegia il racconto diretto degli allievi, il loro personale coinvolgimento, la loro partecipazione alle esperienze degli altri e la sperimentazione diretta di particolari attività. Alla metodologia della “progettazione”, intesa come passaggio dalle idee alle azioni attraverso la pianificazione di una rigorosa sequenza di operazioni intenzionali finalizzate che vanno dall’individuazione del problema, alla formulazione di ipotesi di soluzione, alla verifica delle stesse. Al metodo periodico (o a spirale) che conduce a un ritorno ciclico su acquisizioni precedenti, ma sempre proponendo ulteriori approfondimenti e ampliamenti del già noto. Tale metodo infatti riveste particolare importanza riferito a una platea di adulti che non sempre frequentano le lezioni con regolarità ed al metodo del *problem solving*; uno dei fondamenti della didattica metacognitiva per educare alla soluzione dei problemi attraverso le fasi del *problem finding* (individuazione del problema e delle variabili significative) e del *problem posing* (definizione del problema, importanza dell’esperienza, accurata interpretazione delle caratteristiche del compito, identificazione corretta degli obiettivi del compito). Allo stesso modo si è preferito non riportare nelle UdA argomenti di studio troppo specifici, in favore di indicazioni di argomenti più generici legati ad abilità trasversali: “operare confronti tra culture diverse”, “riconoscere i beni del patrimo-

nio artistico, culturale e ambientale dei Paesi della lingua target”, “consultare carte geografiche, carte stradali e mappe”, ecc., lasciando al docente la selezione dei contenuti ritenuti più opportuni e per i quali non si può che rimandare alle singole programmazioni disciplinari.

Il CPIA non dispone di risorse strutturali proprie, se non gli arredi e la strumentazione informatica finalmente ottenuti per la segreteria e la presidenza presso la sede centrale di Casavatore grazie al progetto PON FESR per la realizzazione delle reti LAN, WLAN e ambienti digitali e dove è presente un laboratorio informatico mobile. Presso le sedi associate il centro utilizza invece aule e spazi messi a disposizione dagli istituti presso cui operano i singoli punti di erogazione. Solo nella Casa Circondariale Femminile di Pozzuoli è stato realizzato un laboratorio informatico. Le strumentazioni utilizzate per la didattica variano pertanto da sede a sede. In due sedi non è stato possibile utilizzare alcuno spazio dotato di strumentazione informatica e manca addirittura la postazione di segreteria. Azioni di miglioramento suggerite: acquisto e fornitura di strumentazioni varie (computer, LIM, ma anche fotocopiatrici) sulle sedi che ne risultano sprovviste.

Il CPIA Napoli Provincia 1 ha aderito alle seguenti iniziative di ampliamento della propria Offerta Formativa: Progetto FAMI “A te la parola” per l’integrazione linguistica e culturale dei migranti attraverso la realizzazione di percorsi di apprendimento della Lingua Italiana di livello pre-A1 e B1; PON FSE avviso 2165 del 2017 (specifico per i CPIA), strutturando un progetto basato su dieci moduli formativi di 30 ore ciascuno per lo sviluppo delle competenze linguistiche (lingua straniera), informatiche (applicativi office) e di cittadinanza digitale (e-government). Sono stati inoltre progettati due moduli per il potenziamento di capacità artistiche ed espressive da attivare nella Casa Circondariale Femminile di Pozzuoli. Infine il CPIA ha aderito al progetto sperimentale che vede protagonisti solo tredici CPIA in tutta Italia, inserendo all’interno dei corsi curricolari di alcu-

ne sedi elementi di Educazione Finanziaria. Azioni di miglioramento suggerite: progettare e realizzare percorsi in raccordo con la formazione professionale.

Sono state attuate le seguenti iniziative di formazione rivolte al personale docente e/o ATA: formazione per i docenti neo-assunti; formazione sulla riforma dei percorsi di istruzione per adulti, tenuta dal Dirigente Scolastico del CPIA ad inizio anno scolastico; “Linee Guida per la predisposizione di specifiche metodologie valutative, riscontri e prove utili alla valutazione delle competenze”, corso di formazione di 24 ore organizzato dal nostro CPIA all’inizio di quest’anno scolastico ai sensi del D.M. 435, Ambito A1, lett. b, n. 02; formazione generale, per tutto il personale scolastico, sul tema della sicurezza nei luoghi di lavoro, ai sensi del DL 81/2008, formazione delle figure specifiche di addetto al primo soccorso e di addetto all’antincendio. aggiornamento del personale già in possesso di attestato per addetto al primo soccorso e all’antincendio; Formazione del RLS.

Un buon numero di docenti del nostro CPIA ha inoltre seguito le seguenti iniziative di formazione: circa venti docenti hanno partecipato all’evento FierIDA e alle varie attività formative proposte. In tale sede le docenti della Casa Circondariale Femminile di Pozzuoli hanno svolto un workshop, dal titolo “Ogni Teatro è Pedagogia”, che ha riscosso un notevole successo; altrettanti docenti hanno partecipato al corso di formazione di 24 ore: “La digitalizzazione delle fasi di accoglienza nei CPIA”, organizzato dal CPIA Napoli Città 1 ai sensi dell’art. 2 del D.M. 435/15 – Ambito A1 – lett. c., altri dieci docenti hanno partecipato alla “formazione del personale della scuola su tecnologie e approcci metodologici innovativi” organizzati con i FSE PON “Per la scuola – Competenze e ambienti per l’apprendimento” 2014-2020, Azione 10.8.4. È stata svolta infine una formazione specifica dalla la figura di animatore digitale, dai componenti del team digitale (grazie alla quale si è potuta avviare la sperimentazione delle aule digitali) e dai referenti delle funzioni strumentali. A titolo esemplificativo, in quanto risulta difficile

elenare la formazione effettuata da tutti i docenti del CPIA, si riportano le ulteriori iniziative svolte quest'anno dalla referente della funzione strumentale dell'area 2: "commissione patto formativo, accoglienza e orientamento": "L'accoglienza e l'orientamento nei percorsi del primo e del secondo livello dei CPIA", corso di formazione di 24 ore organizzato dal CPIA Napoli Città 1 ai sensi dell'art. 26 del D.M. 435/15 – Ambito B3 – lett. d – n. 20; "Candidati si diventa: la definizione dell'obiettivo professionale", "Il peso dei talenti: hard e soft skills", "Cercare lavoro ai tempi del web 2.0" – seminari di formazione di 6 ore nell'ambito della X Borsa del Placement; "Modelli sperimentali di percorsi modulari brevi finalizzati all'acquisizione di competenze professionali specifiche spendibili nell'occupabilità o nel rientro in formazione."; "Percorsi integrati di istruzione e formazione professionale per minori e adulti, finalizzati a ridurre il fallimento formativo e la dispersione scolastica e a favorire l'integrazione lavorativa."; "Dal progetto CO.VAL.CRE. alla commissione per la definizione del Patto Formativo Individuale. L'esperienza di Bologna" nell'ambito dell'evento FierIDA.

Sono infine state previste, ma non ancora attuate le seguenti iniziative: formazione sui metodi e strumenti per la progettazione e l'erogazione di UdA attraverso la FAD; formazione per migliorare/potenziare le competenze in lingua inglese dello staff in previsione della partecipazione a progetti europei (cfr. Erasmus +) che richiedono appunto l'uso della lingua straniera; formazione/autoformazione dei gruppi di miglioramento impegnati nelle azioni conseguenti al RAV e al PDM.

L'istruzione degli adulti nel CPIA Salerno

La provincia di Salerno è la più estesa d'Italia ed è ripartita in 158 comuni. A ridosso dell'area metropolitana di Napoli, ha sede il territorio dell'Agro Nocerino Sarnese caratterizzato da una densità di popolazione tra le più alte d'Italia. Sempre adia-

cente all'area metropolitana di Napoli è la Costa d'Amalfi caratterizzata da una forte attività turistica, tale area confluisce, con la cittadina di Vietri sul Mare, nel territorio del capoluogo. L'area urbana della città di Salerno, in parte inclusa nella Valle dell'Irno, si estende verso nord est a confine con la provincia di Avellino, a sud confina la Valle del Sele e la Piana di Paestum. Queste zone a forte vocazione agricola sono caratterizzate da una forte presenza di immigrati spesso impegnati nelle attività lavorative locali. Ad est della città di Salerno, si collocano le aree dei Monti Picentini, della zona del Tanagro e della vastissima area del Vallo di Diano; verso sud, invece l'ampio territorio del Cilento.

Il CPIA Salerno opera in un territorio morfologicamente complesso ed esteso: la distanza da percorrere per raggiungere dal capoluogo, ove sono ubicati gli uffici centrali del CPIA, la Sede Associata di Vallo della Lucania è di 50 chilometri. La struttura organizzativa del CPIA SALERNO è costituita da 5 Sedi Associate, la Sede Centrale è ubicata in via Monticelli, a Fuorni SALERNO. La Sede Associata di Nocera Inferiore serve l'intera area dell'Agro Nocerino Sarnese e della Costa d'Amalfi; la Sede Associata di Mercato San Severino, serve, invece, la Valle dell'Irno mentre l'area urbana di Salerno con la relativa Casa Circondariale, è servita dalla Sede Associata ubicata in città. La Sede Associata di Eboli serve la Piana del Sele e parte del Calore Salernitano con l'ICATT, Istituto per il recupero da dipendenze. La Sede Associata di Vallo della Lucania, invece, opera nella zona dell'Alento e del Monte Stella e del Gelbison e Cervati. A causa delle ampie distanze, restano inservite intere aree a nord est della provincia, impossibili da coprire con un adeguato servizio scolastico; tali zone sono l'Alto e Medio Sele, il Tanagro, gli Alburni, il Vallo di Diano, il Bussento e il Lambro e il Mingardo.

Il passaggio dei CTP al nuovo assetto organizzativo dei CPIA, avvenuto nell'anno scolastico 2015/2016, è stato puramente concettuale; dai dati rilevati, poco è cambiato circa l'incidenza del ritorno in formazione di adulti e giovani adulti italiani.

Ogni territorio presenta le sue necessità, alcune evidenti altre meno. Rispondere alle “necessità formative emergenti” di adulti e giovani adulti deve diventare la *mission* del CPIA che, a lungo termine, deve far emergere anche quelle necessità che, invece, rischierebbero di rimanere irrisolte per mancanza di opportunità e di risorse. Il punto di partenza è, quindi, l’attuazione in ambito sociopolitico, di un’analisi dei bisogni formativi del territorio che chiarisca le caratteristiche socioculturali di coloro che abitano in provincia e, soprattutto, le loro attuali esigenze formative.

La *mission* che la Dirigente del CPIA Salerno, dott.ssa Pellegrino ha pianificato, ha avuto l’intento di realizzare percorsi di istruzione di qualità per far acquisire agli adulti e ai giovani adulti conoscenze e competenze necessarie per esercitare la cittadinanza attiva, ed affrontare i cambiamenti del mercato del lavoro ed integrarsi nella comunità². Il CPIA, dopo due anni dal-

² Progetti extracurricolari: Art. 9 “aree a rischio e a forte processo immigratorio e contro l’emarginazione scolastica” con i moduli Recupero e consolidamento delle competenze linguistiche, Matematica ricreativa, Scientifico-tecnologico; Biblioteche Scolastiche Innovative “Biblioteche digitali” (PN-SD, Azione #24) DM 851 del 27/10/2015; “I Laboratori Territoriali per l’Occupabilità” (PN-SD, Azione #07) DM 851 del 27/10/2015; “Atelier digitali” (PN-SD, Azione #07) DM 851 del 27/10/2015; ScuolaViva (P.O.R. Campania FSE 2014-2020, Azione 10.1.6 “Azioni di orientamento, di continuità e di sostegno alle scelte dei percorsi formativi”) con i moduli Orientamento, Street food and beverage con contaminazioni etniche, Fare impresa; Blue helmets of the sea-Prot. Intesa MIBACT, FIPSAS, CMAS, IISS S. Caterina Amendola, Comune di Salerno e patrocinio UNESCO; FAMI 2014-2020 “A te la parola” ob. specifico 2 integrazione/migrazione legale - Ob. Nazionale 2 integrazione formazione civico-linguistica; PAIDEIA 2 - D.M. 435/2015 - Ambiti B.2 lett: B 13 e A.2 lett. C n. 06; PAIDEIA 3 - DM 663 del 01/09/2016 art. 28, comma 3 - Tipologia A e B; PON FESR - Pr.Op Naz. “Per la scuola, competenze e ambienti per l’apprendimento” 2014-2020 Asse II Infrastrutture per l’istruzione-Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR)-Ob. Sp. 10.8 “Diffusione della società della conoscenza nel mondo della scuola e della formazione e adozione di approcci didattici innovativi” - Azione 10.8.1 - Interventi Infrastrutturali per l’innovazione tecnologica, laboratori professionalizzanti e per l’apprendimento delle

la sua istituzione, reagisce ancora in modo esclusivo all'emergenza immigrazione ed è indotto a soprassedere coscientemente al problema di individuare sul territorio le esigenze sopite di domande formative inesprese dagli italofoeni. Attualmente circa il 90% degli utenti che si rivolge al Cpia sono apprendenti di lingua italiana L2, di età compresa tra i 16 ed i 30 anni. Questi ragazzi, provenienti generalmente dal centro-nord africa, seguono i corsi di Lingua Italiana di livello A2 di circa 200 ore tenuti dalle insegnanti alfabetizzatrici. I corsi sono strutturati con un monte ore settimanale di 6 unità orarie e coprono l'intero anno scolastico. Le Associazioni operanti sul territorio, che hanno in tutela anche minori non accompagnati, sono il tramite con la scuola.

Il percorso formativo di questi giovani adulti si conclude con il conseguimento dell'attestato A2 valido ai sensi del Decreto Ministero dell'Interno del 4 giugno 2010, per il rilascio del Permesso di Soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo, ex Carta di Soggiorno; gli stranieri solo in casi rari e solo se inseriti in progetti sociali, decidono di continuare la formazione iscrivendosi al Primo Livello. I Centri Territoriali Permanenti, negli ultimi anni di attività, hanno rivolto, in modo forzato, le attività di insegnamento delle alfabetizzatrici verso l'apprendimento della lingua italiana L2. Il personale scolastico in questione, appartenente al primo ciclo di istruzione, che per anni ha affiancato le attività dei docenti di Primo Grado, si è dunque ritrovato ad affrontare problematiche psicopedagogiche nuove e complesse rispetto a cui è evidente la spiccata inadeguatezza profes-

competenze chiave; Partecipazione CONCORSO "SALERNO LETTERATURA" (I POSTO) PON 2014-20, avv. 4294 - azione 10.3.1A Progetti di inclusione sociale e integrazione - partecipazione al bando; PON 2014-20, avv. 2165 - azione 10.1.3 Formazione per adulti "Rafforzamento delle competenze di base anche legate a interventi di formazione professionale" - partecipazione al bando; PON 2014-20, avv. 4294 - azione 10.3.1A Progetti di inclusione sociale e integrazione - partecipazione al bando.

sionale. La responsabilità di ciò è imputabile ad una mancata proposta formativa da parte del MIUR che avrebbe dovuto regolare il passaggio professionale dai CTP al CPIA formando adeguatamente il personale scolastico in particolar modo quello del Primo Ciclo.

L'analisi dei fabbisogni formativi è necessaria per una formazione di qualità, la quale deve essere considerata come il punto di riferimento di una progettazione formativa-didattica efficace, rispondente ai bisogni reali degli studenti, di un dato territorio con date peculiarità. In un panorama così variegato come quello del territorio della provincia di Salerno, determinato da numerose variabili, è difficile che un'istituzione scolastica possa porre in essere una complessa attività di rilevazione dei bisogni. Per le attività del CPIA, sarebbe stata necessario sin dall'inizio, il supporto di un Ente specializzato nel settore, in particolare modo sarebbe risultata necessaria l'attività e l'analisi approfondita di un metodologo e di un ricercatore al fine di individuare ed elaborare informazioni e priorità di intervento nelle varie aree che caratterizzano il territorio. L'analisi avrebbe dovuto tendere all'individuazione dei bisogni inespressi dagli individui in termini di conoscenze, competenze e motivazioni e del sistema di attese reciproche tra organizzazione scolastica e le persone che a questa si sarebbero potute rivolgerGli adulti e i giovani adulti, italiani e gli stranieri che confluiscono al CPIA rappresentano un target assai eterogeneo, che porta esperienze, esigenze e competenze assai variegata. Riconoscerle, per predisporre percorsi didattici adeguati, fa parte dell'accoglienza e dell'orientamento, attività che perdura per l'intero anno scolastico. Per quanto riguarda gli studenti del Primo Livello, il flusso in entrata nel Primo Periodo Didattico, è costituito in alta percentuale da immigrati che hanno conseguito la certificazione A2 di Italiano L2. Per il Secondo Periodo Didattico, invece, da studenti NEET, che hanno compiuto il 16 anno di età. Per AALI, le insegnanti-alfabetizzatrici, sono a conoscenza delle associazioni in cui albergano gli immigrati e contattano direttamente i

responsabili per avviare la procedura di sottoscrizione di un protocollo intesa.

L'attività di accoglienza è un processo pedagogico in cui lo studente vede garantito il proprio diritto all'istruzione e alla formazione permanente; è un'attività in itinere che necessita di un continuo rinforzo alla motivazione, di un sostegno all'apprendimento e di una guida costante al nuovo percorso di formazione³. Le prime fasi che caratterizzano l'accoglienza sono pubblicizzazione, dossier, certificazione dei crediti relativi al primo livello e patto formativo. Il CPIA di Salerno, attraverso un'opera di informazione e pubblicizzazione cartacea ed informatica, ha diffuso a largo raggio la conoscenza sul territorio delle attività costituenti l'offerta formativa.

Il dossier è caratterizzato da una sezione di dati anagrafici a cui si aggiunge quella relativa all'individuazione dei *crediti formali*. I titoli di studio di coloro che rientrano in formazione sono uno step fondamentale per costruire percorsi personalizzati. I titoli di studio in possesso dell'apprendente di Italiano L2 sono fondamentali, invece, per comprendere il grado di istruzione nella lingua madre. Rientrano tra i crediti formali le certificazioni PLIDA, CELI, CILS, IT ed eventuali certificazioni rilasciate dal CPIA di provenienza. L'individuazione dei crediti è accompagnata dalla relativa documentazione in fotocopia degli originali. Rientrano nei crediti non formali l'ecdl, l2 e la conoscenza di lingue straniere. Il documento termina con la sezione relativi ai crediti informali, cioè le esperienze lavorative. Nel documento relativo all'individuazione dei crediti in entrata riferi-

³ Accoglienza inizio anno: periodo: 15 settembre - 30 settembre. Orario dei docenti di primo livello: 18 ore dedicate all'accoglienza secondo un orario predisposto; orario insegnanti alfabetizzatrici: 24 ore dedicate all'accoglienza secondo un orario predisposto. Corsi coinvolti: Corsi Primo Periodo, Corsi Secondo Periodo, Corsi AALI - L2. Accoglienza *in itinere*, periodo: 01 ottobre - fine attività didattiche. Orario dei docenti di primo livello: Ogni docente 1 ora a settimana per l'accoglienza in itinere, 1 oppure 2 ore giornaliere garantite dall'orario vigente nei singoli P.E. per i Corsi di Primo Livello e corsi AALI.

bili al Corso di Primo Livello/Primo Periodo Didattico sono considerate le competenze relative ai 4 assi, dei linguaggi, storico sociale, matematico, scientifico tecnologico. Per ogni competenza è riportato il monte ore stabilito dalla norma e le ore di credito stabilite dal docente, la differenza è il numero di ore che il corsista deve seguire (per ogni competenza è auspicabile che il 20% sia fruibile in FAD). La stessa dinamica è attuata dal documento relativo al Corso di Primo Livello/Secondo Periodo Didattico. È predisposto un simile documento anche per i corsi di Alfabetizzazione ed apprendimento della Lingua Italiana. Il possesso di crediti in studenti stranieri immigrati è molto raro. È auspicabile che gli studenti stranieri seguano l'intero corso di 200 ore di lingua italiana in quanto occasione di una conoscenza più approfondita della lingua L2 ma soprattutto di integrazione culturale.

Il patto formativo è il documento finale in cui confluisce l'attività dell'accoglienza. Il documento è radicato nella certificazione delle competenze ed evidenzia, per ogni competenza, oltre numero di ore stabilito dalla norma e al numero delle ore di credito, il numero delle ore pattuite tra lo studente e il Coordinatore della Commissione. L'aggiornamento del Patto Formativo è frequente ed una tabella nel documento ne attesta la revisione. I modelli 'patto formativo' sono riferibili al Primo Livello/Primo Periodo, al Primo Livello/Secondo Periodo e AALI.

Nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa sono riportati i Criteri e i Metodi della valutazione. Per quanto riguarda i CRITERI si evince che la didattica fondata sullo sviluppo e sulla acquisizione delle competenze comporta l'adozione di una valutazione che verifichi il raggiungimento delle competenze pattuite. Oltre al grado di autonomia nel lavoro scolastico e allo sviluppo di un metodo di lavoro, i criteri di valutazione terranno conto di fattori quali: frequenza e rispetto dei termini del patto formativo personale; collaborazione e impegno nell'attività in classe; capacità di integrazione e relazione; preparazione iniziale e preparazione raggiunta alla fine del percorso.

Per quanto riguarda i metodi dal PTOF si riporta che a seconda dei livelli e dei periodi didattici di riferimento, i metodi di valutazione adottati potranno essere: osservazione in classe; test scritto; interrogazione orale; partecipazione attiva in classe; elaborati scritti o multimediali; partecipazione al lavoro di gruppo. La valutazione finale attesta l'esito positivo del percorso di studio personalizzato (PSP), in particolare la frequenza la quale deve aver raggiunto almeno per il 70% del monte ore stabilito. Nessun docente è stato individuato per svolgere la funzione prevista dall'art. 14 del DPR 275/99.

Per quanto riguarda le metodologie e con tenuti competenze primo livello, dall'attività del PAIDEIA2 la struttura delle UDA, posta in essere nei percorsi di Primo Livello e in quelli di Raccordo con il Secondo Livello, ha tentato di considerare le competenze nella prefigurazione di un " - essere in grado di", corrispondente a bisogni ed esigenze che si ritiene un adulto possa esprimere in rapporto a determinate esigenze di vita e di lavoro". Rispetto alle metodologie e i contenuti relativi ai percorsi di Alfabetizzazione ed Apprendimento della lingua italiana, si nota una diffusa attività didattica esclusivamente frontale che poco considera le nuove metodologie e la strumentazione informatica. I contenuti delle attività didattiche sono legate al QCER in modo estetico e precario; è assente la necessità di una condivisione armoniosa ed efficace di una metodologia e di una valutazione condivisa.

Il syllabo predisposto per i vari corsi risulta spesso "riprodotto" senza considerare l'utenza che presenta in genere un profilo marcatamente disomogeneo, con competenze differenziate. Inoltre, la costituzione di classi per l'apprendimento dell'Italiano L2 non segue alcun tipo di parametro socio linguistico, spesso è l'ordine temporale dell'iscrizione a costituire questa o quella classe. Al fine di ottenere una più precisa individuazione dei bisogni linguistici degli apprendenti con una conseguente e logica messa a punto di percorsi didattici adeguati e poco improntati al caso, sarebbe necessario iniziare a considerare le variabili sociolinguistiche di provenienza.

In relazione all'aggiornamento docenti alfabetizzatrici, il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), come è noto, ha adottato con il Decreto Ministeriale 851/15, l'individuazione di snodi formativi territoriali considerati come una delle leve per gestire le principali attività formative non svolte all'interno di ogni scuola. Gli snodi sono destinati a formare il personale della scuola per l'aumento delle competenze relative ai processi di digitalizzazione e di innovazione tecnologica per un uso consapevole delle risorse digitali nella prassi didattica e nell'attività amministrativa; promuovere l'innovazione didattica delle scuole supportata dalle tecnologie; attivare azioni di orientamento, di supporto e di collegamento con il territorio per lo sviluppo di un sistema di formazione integrata. Le sedi dove avverrà la formazione, dovranno assicurare la copertura territoriale, la continuità negli anni della progettualità formativa e la partecipazione a monitoraggi qualitativi.

Sarebbe risultato utile che rientrassero nella formazione del personale scolastico i percorsi relativi all'Alfabetizzazione ed Apprendimento della Lingua Italiana L2; in particolare l'aggiornamento sarebbe dovuto essere destinato alle insegnanti del Primo Ciclo nei livelli A1 e A2 dell'Italiano L2; in vista dell'inserimento di figure specializzate all'insegnamento dell'Italiano L2 (Classe A023 - docenti alloglotti), questi percorsi di aggiornamento professionale avrebbero risolto, se pur momentaneamente, l'affronto delle attività L2 che attualmente vengono svolte in modo inadeguato. È urgente e necessario proporre un percorso di aggiornamento dell'Apprendimento della Lingua Italiana L2 da destinare alle docenti alfabetizzatrici. Di seguito indico un eventuale percorso che potrebbe essere proposto come aggiornamento professionale ai CPIA della Campania per il Livello A1: 2 ore - *I destinatari e l'intercultura*; 4 ore - *Gli apprendenti* (Competenza differenziata, Prealfabeti, Analfabeti, Alfabetizzati); 2 ore - *Il Sillabo: le aree tematiche*; 1 ora - *I descrittori*; 1 ora - *La tavola sinottica*; 2 ore - *Come usare il sillabo*; 4 ore - *Costruire un modulo* (Definire gli obiettivi, Selezionare i testi, Selezio-

nare le funzioni comunicative, Selezionare l'area tematica e il lessico, Selezionare i contenuti grammaticali); 4 ore - *Costruire una lezione* (Obiettivi, Metodologie, Partecipanti, Analisi dei dati); 10 ore - *Attività di produzione di moduli e Uda*.

L'integrazione linguistica dei migranti adulti

Il tema linguistico non viene spesso associato al tema complesso della cittadinanza ma oggi è una questione che è entrata al cuore delle nostre istituzioni⁴. La complessità e la dimensione

⁴ Il Ministero dell'Interno ha erogato un accordo di integrazione per lo straniero che richiede il permesso di soggiorno, entrato in vigore nel maggio 2012, il "Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato", emanato con D.P.R. 14 settembre 2011, n. 179. Da tale data, pertanto, gli stranieri, di età superiore ai 16 anni, che faranno ingresso nel territorio nazionale per la prima volta e richiedano un permesso di soggiorno di durata non inferiore ad un anno, dovranno sottoscrivere tale accordo presso le Prefetture o le Questure. Il MIUR è garante di una buona offerta formativa su tutto il territorio attraverso i CPIA in collaborazione con enti certificatori, associazioni, e terzo settore e partecipa attraverso gli Uffici Scolastici Regionali agli incontri periodici tra le amministrazioni per risolvere le varie problematiche. L'accordo è strutturato attraverso il raggiungimento di crediti per la durata di due anni; viene firmato dal Prefetto garante del timbro dello stato a sostegno del processo di integrazione. Lo straniero può raggiungere in tal modo a conseguire un livello equivalente almeno al livello A2 di cui al quadro comune europeo di riferimento, conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica, della cultura civica e della vita civile in Italia con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e degli obblighi fiscali. Per considerare adempiuto l'accordo, all'atto della verifica, lo straniero dovrà conseguire almeno trenta crediti che ricomprendano obbligatoriamente i suddetti livelli minimi di conoscenza della lingua italiana e della vita civile e sociale in Italia. Nel corso degli anni si è un numero maggiore di domande rispetto alle persone che ne avevano realmente diritto in quanto il libero accesso alla prenotazione ha diffuso la credenza in molti di potersi presentare senza alcun particolare requisito; lo stesso valeva per il reale numero di frequentanti dei corsi. Per questi motivi sono stati stabiliti dei parametri al fine di selezionare l'utenza più qua-

dei fenomeni migratori che stanno interessando l'Italia richiedono l'urgente definizione di una chiara cornice culturale entro cui condurre in sicurezza il delicato processo di integrazione cui siamo chiamati. Ogni azione politica e legislativa deve infatti essere coerente con una visione di fondo che attiene innanzitutto alla dimensione antropologica e quindi sociale. Non possiamo eludere la sfida epocale che le migrazioni ci pongono di fronte. I talenti e la creatività delle persone che giungono in Italia devono trovare terreno fertile per una loro piena valorizzazione nei processi economici e sociali ma, al tempo stesso, non possiamo permettere che le diverse tradizioni e culture di provenienza entrino in collisione con il nostro assetto valoriale.

L'integrazione culturale e linguistica rappresenta oggi lo strumento più efficace per una riqualificazione culturale del nuovo assetto demografico a cui stiamo andando inevitabilmente incontro. Rappresenta inoltre lo strumento più efficace strumento di inclusione e integrazione ed è il più efficace per combattere la discriminazione e l'emarginazione sociale e il radicamento di persona dal *back ground* migratorio. In Italia la strategia che il Governo, nella sua collegialità, intende perseguire in materia di politiche per l'integrazione per le persone immigrate, coniugando accoglienza e sicurezza approvato dal Consiglio dei Ministri e prevede l'apprendimento linguistico come asse dell'integrazione. Il Piano promosso nel 2016, individua le principali linee di azione e gli strumenti da adottare al fine di promuovere un efficace percorso di integrazione, nel rispetto delle prerogative e delle competenze dei diversi attori

lificata per affrontare il test. Nel 2014 poteva sostenere il test lo straniero residente nel territorio italiano da almeno cinque anni, nel caso di assenza o bocciatura il test non può essere ripetuto se non dopo novanta giorni. L'obiettivo da raggiungere è arrivare alla più bassa percentuale di richiesta del test, a dimostrazione del fatto che ci sia una più alta percentuale di stranieri che dimostra di esserne già in possesso. Il principio fondamentale è la coordinazione attraverso la governance multilivello come prerequisite fondamentale tra istituzioni sia internazionali che nazionali.

istituzionali interessati, nonché delle procedure previste a legislazione vigente. Il Piano si accompagna all'Accordo di integrazione, principale strumento operativo previsto dal recente "Pacchetto sicurezza".

Il Piano nazionale per l'apprendimento e insegnamento dell'italiano nelle scuole, promosso dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, intende dare risposta ai bisogni comunicativi e linguistici degli alunni stranieri giunti in Italia da meno di due anni, inseriti in scuole di diverso ordine e grado e rilevati direttamente dai docenti e dai dirigenti scolastici. Essi sono inseriti, in particolare, nelle scuole secondarie di primo e secondo grado e nelle località e regioni evidenziate dall'annuale rapporto statistico realizzato dal Ministero promotore del Piano. Sono questi dunque i criteri con cui dovranno essere indirizzate le risorse del fondo appositamente creato. Inoltre, è fondamentale collegare l'apprendimento linguistico con l'apprendimento di altre competenze che possono essere spendibili nel mercato del lavoro rafforzando le strategie di apprendimento attraverso gli strumenti online che possono rinforzare ma non sostituire l'apprendimento in contesti informali rispondendo a quella parte di persone che non hanno molto tempo da dedicare ai corsi. La conoscenza della lingua rappresenta un prerequisito necessario per l'inserimento nel mercato del lavoro, a tal proposito sarebbe necessario predisporre uno spazio che si occupi anche di lessici più tecnici.

Lo stato ha il compito di agevolare l'incontro con lo straniero attraverso un orientamento civico. L'articolo 3 DPR 179 stipula un accordo tra lo Stato e lo straniero, il quale si impegna all'obbligo di frequenza di corsi di cui oltre alla lingua italiana, vi è una sezione dedicata a conoscenze di base di formazione civica e informazioni sulla vita civile in Italia. Al fine di favorire questo percorso di formazione, allo straniero viene poi fornita la possibilità di frequentare, entro novanta giorni dalla data della sottoscrizione, un corso gratuito di formazione civica della durata complessiva di 10 ore presso i Centri Provinciali di Istru-

zione per gli Adulti (CPIA) ex Centri Territoriali Permanenti (CTP). La prefettura avvierà poi ad un mese dal termine del corso le procedure di verifica dell'accordo e il possesso della documentazione necessaria ad ottenere il riconoscimento dei crediti, in su assenza si procederà con la somministrazione di un apposito test di verifica.

Ciò non accade in quanto maggior parte degli accordi di integrazione non vengono verificati perché sono sottoscritti o da chi ha esercitato il diritto di ricongiungimento familiare o da chi è entrato per ricongiungimento. Accade di conseguenza che la percentuale di presenze alle sessioni risulta essere molto bassa, un elemento questo, di forte riflessione in quanto oggi le prenotazioni e gli esiti positivi dei test sono molto bassi rispetto alle risorse messe a disposizione: l'erogazione del test, le linee guida dei vari livelli... Si rischia di far nascere decreti di espulsione per tutti coloro che non rispettavano i principi dell'accordo. Possiamo considerare questa come una sconfitta in quanto, l'offerta formativa proposta non è ben strutturata né attraente per lo straniero, agevolare la frequenza dei corsi.

La complessità del fenomeno migratorio, per la prima volta nel nostro Paese, ha reso evidente la presa di coscienza che la conoscenza della lingua italiana da parte dello straniero è uno strumento per l'esercizio dei diritti⁵. L'Italia ha dato una risposta

⁵ Il Portale Integrazione Migranti nasce nel 2012 sotto il coordinamento della Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; frutto della collaborazione tra i Ministeri del Lavoro e delle Politiche Sociali, dell'Interno e dell'Istruzione, Università e Ricerca; finanziato a valere sul Fondo Europeo per l'Integrazione (fino al 2013) e sul Fondo Politiche Migratorie (dal 2014). All'interno è presente la sezione "imparare l'italiano online" realizzata in collaborazione di diversi docenti di università e scuole che comprende social network, disponibilità di accesso gratuito alle risorse, giochi e test che si rivolgono a tutte le categorie di partenza attraverso la selezione dei livelli di competenza. Il Portale, gestito con il supporto di Italia Lavoro SpA (oggi ANPAL servizi SpA), intende favorire l'accesso ai servizi per l'integrazione, assicurando una corretta

di sistema alle richieste di diritti centrando nell'amministrazione pubblica, istituzioni scolastiche autonome, il luogo per l'esercizio di tali diritti. L'idea dalla quale si è partiti è l'ambizione che nel giro di pochi anni si potesse pervenire ad un quadro comune di riferimento per l'integrazione linguistica dei migranti, un corpo disciplinare comune, strumenti comuni soggetti alle modifiche delle situazioni di monitoraggio del fenomeno.

Questo passaggio da una logica di progetto ad una logica di sistema è avvenuto grazie anche ai fondi europei come il Fondo Europeo per l'immigrazione riversato nell'attività primaria di integrazione linguistica e sociale. La dotazione finanziaria del FEI è di 73 milioni di euro ed ha riguardato 190 mila cittadini stranieri; il FAMI che ha sostituito il fondo FEI e ha accorpato il PATRI, il Fondo Asilo e i Fondi Europei con l'intento di semplificare le attività di gestione dei fondi. Nel 2010 il FAMI in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione hanno cercato di sviluppare un linguaggio comune che mettesse in connessione tutte le regioni italiane per lo sviluppo di un sistema di integrazione linguistico e sociale omogeneo su tutto il territorio come passaggio successivo agli accordi quadro del Ministero dell'Istruzione e il Ministero dell'Interno ad oggi un successo.

I piani regionali per la formazione linguistica sono stati formati grazie a delle linee elaborate dal Ministero dell'Istruzione e si sono differenziate per tipologie in risposta alle esigenze riscontrate nel tempo. In tale ambito è stato fondamentale il collegamento tra istituzioni CPIA e SPRAR – Sistema Protezione Richiedenti Asilo e Rifugiati – attraverso il quale è possibile

informazione dei cittadini. Nel 2015, inoltre, sono stati stilati una serie di accordi con le regioni italiane nel quadro della collaborazione inter istituzionale il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, in quanto autorità delegata del FAMI a livello nazionale e locale. Questi accordi hanno permesso a ciascuna regione di elaborare dei piani propedeutici di intervento basati su particolari priorità, da cui emergono principalmente l'inserimento di immigranti e il contrasto alla dispersione scolastica.

raggiungere un target di migranti dotati di protezione internazionale al fine di sviluppare una migliore integrazione partendo da una buona accoglienza. Lo SPRAR garantisce delle ore di apprendimento della lingua italiana per questo è necessario assieme alle istituzioni ampliare una rete di collegamento orientata anche verso i rifugiati per sopperire ai bisogni di conoscenza. Sono stati sviluppati infatti, in richiesta anche delle regioni dei corsi sperimentali di pre-alfabetizzazione A₁ e anche corsi di specializzazione B₁ più avanzato. In tale logica è importante la presenza di servizi complementari che aiutano a stabilire la frequenza ai corsi come servizi per l'infanzia, servizi di trasporto e elasticità negli orari, inoltre, è necessario capire quanto effettivamente questi corsi siano utili agli stranieri nell'inserimento non solo sociale ma anche lavorativo.

Molto c'è ancora da fare sul collegamento tra apprendimento linguistico e apprendimento di ulteriori competenze utili nel mercato del lavoro. La Campania è entrata in rete sviluppando questi progetti sia con le scuole sia con le varie associazioni locali competenti nel campo. All'interno di questo Piano molto è dedicato all'insegnamento della lingua Italiana come seconda lingua; azioni dedicate alla mediazione interculturale; alla formazione del personale scolastico attraverso aggiornamenti ma siamo ancora lontani dal completamento di tutti gli obiettivi preposti.

In Campania sono presenti diversi CPIA tra Napoli e provincia che hanno presentato soluzioni diverse ai medesimi problemi riscontrati sul territorio. Una prima sfida che i CPIA hanno dovuto affrontare sul territorio è stata la difficoltà di farsi conoscere che ha ostacolato la rapida implementazione di tale istituzione: "non con tutti sono state create delle relazioni positive nella difficoltà di farsi conoscere dai comuni - afferma il dirigente di un CPIA - c'è anche con le comunicazioni di tipo ufficiale anche sulla posta certificata dei comuni molte volte non sono tornati indietro riscontri e invece io avevo proprio con i comuni cercato all'inizio dell'anno scolastico di fare una colla-

borazione per quanto riguarda la gestione delle linee guida per cui avevo mandato una certificazione in cui spiegavo cosa fosse il CPIA quali obiettivi formativi perseguisse, dove era allocato, avevo la necessità anche di fare degli accordi tra comune e scuole ospitanti e di tutte queste comunicazioni che sono state mandate la risposta è stata data semplicemente dal Comune e basta e quindi già la dice lunga”.

Tali problemi sono una conseguenza di una struttura organica non ancora ben definita: “molto spesso mi è stato detto da questi docenti che un problema organico loro ce l’hanno – sostiene il dirigente di un altro CPIA – si sono trovati all’inizio dell’anno che non avevano un organico quindi questo povero loro docente referente di secondo livello non sapeva nemmeno con chi altro si doveva rapportare quindi alla fine hanno avuto comunque dei supplenti persone che in ogni caso erano del tutto all’oscuro del problema dell’istruzione degli adulti, e persone che vanno lì convinte che vanno lì dicono il programma è questo facciamo questo che è cosa altra da quello che si dovrebbe fare.

Oggi i CPIA si presentano come strutture con diverse sfumature, molto è ancora dovuto alla buona volontà e all’intuizione di molti docenti che credono nell’istruzione”. “Ci sono delle persone sensibili tra i colleghi che diciamo ti mettono tutto a disposizione perché credono nell’istruzione al di là del colore della pelle e a discapito dell’età delle persone che frequentano la loro scuola – precisa la dirigente di un CPIA – e a frequentare gli alunni anche di mattina non curanti dell’interferenza che ci vuole certo con delle accortezze, far entrare da un’altra entrata, separare i piani ma ci sono molti che dicono no tu te ne devi andare e basta, invece si mettono a disposizione con le dovute e giuste precauzioni”. Anche sotto il profilo organizzativo “la figura del referente o del coordinatore delle sedi associate è sicuramente una figura nevralgica perché nel momento in cui si ha un CPIA ma a tutti comunque in assenza di una rete territoriale è impossibile centralizzare tutto quindi diciamo ciascuno di noi la prima cosa che ha fatto quando abbiamo iniziato questo lavoro

ro – spiega un'altra dirigente – abbiamo individuato questa figura del direttore di sede associata che è un po' un alter ego del dirigente sul territorio tra l'altro voglio dire si tratta di persone che sono del posto che molto spesso conoscono le istituzioni locali, e magari diventano un punto di riferimento”.

Ogni singolo CPIA dovrebbe conoscere il proprio territorio e sviluppare le interazioni con gli attori, ma se questo resta a capo della singola sede diventa difficile attuare sinergie: “io e le mie colleghe abbiamo tentato –afferma una preside – con l'informazione, con incontri, anche a guardando a distanza la situazione della documentazione ad esempio i patti formativi, l'iscrizione, non ci arrivano le cose, le chiediamo ci arrivano incomplete”. Questo chiaramente non si presenta in tutte le realtà in quanto ci sono zone come in cui i referenti hanno funzionato discretamente perché i referenti sono la memoria storica dei vecchi CTP, sicché sono quelle persone che ovviamente hanno mantenuto rapporti negli anni con il territorio e continuano quest'opera.

Uno dei punti nevralgici emersi nella nostra osservazione fa capo all'accettazione dell'istituzione a livello politico, “avremmo potuto fare secondo me molto di più quest'anno ad un certo punto durante il corso ci hanno tolto la sede che ci hanno dato l'anno scorso, ci hanno delegati in delle stanze in un palazzo adibito ad uffici comunali dislocato, questo ci ha creato ovviamente dei problemi – afferma la referente di un CPIA – e ancora non sappiamo dove andremo quindi molto probabilmente anche la sede, il punto di erogazione che avevamo nella Cgil che ci aveva ospitati l'anno prossimo non ci sarà più quindi probabilmente non riusciamo a trovare un'ubicazione, ma penso sia un problema di tutti i CPIA”. Il problema dell'ubicazione della sede risulta rilevante in quanto è il primo attore esterno con i quali i CPIA vanno ad approcciarsi, “Ma il dover avere luoghi diversi fisici è fondamentale perché noi per esempio nei punti di erogazione nelle sedi scolastiche abbiamo avuto anche problemi, il dirigente ha avuto dei problemi con i genitori degli alunni per-

ché magari in concomitanza delle attività pomeridiane dei figli venivano una marea di immigrati – continua la referente – e gli davano fastidio!”.

“sta diventando sempre di più la scuola degli stranieri – sostiene un docente – la scuola dei migranti e la scuola del corso di italiano, cosa di per sé nobilissima quando l’integrazione richiederebbe molto di più di un corso di italiano di 200 ore quando si arriva non conoscendo nemmeno una parola, quindi per me è un’integrazione più sulla carta...e poi non tutti hanno la nostra stessa mentalità aperta, e ci dicono *no professore e io che sto a fare con sti negri?*”.

In tale ambito abbiamo ritenuto fondamentale analizzare i rapporti dei CPIA con gli attori esterni, che per quanto riguarda le progettualità vanno ad intersecarsi con il terzo settore: “è ovvio che Scuola Viva come anche il PON, come anche il FAMI o qualsiasi altra iniziativa progettuale che finanziata dall’esterno consolida ovviamente e risalda sempre più il rapporto con l’associazionismo – afferma la referente di un CPIA – perché l’associazionismo, il terzo settore in generale, entra nella progettualità della scuola con un ruolo attivo attraverso esperti, mediatori tutor e in quanto tale partecipa più direttamente alle attività e la rete in quanto tale si rafforza”. Ancora, abbiamo riscontrato l’opinione comune per cui: “con il FAMI è stato possibile allargare di più le occasioni di conoscenze anche con strutture del terzo settore che diciamo si sono andate a implementare nel FAMI – come afferma un dirigente – quindi per cui cosa accade adesso, accade che pian piano si è riusciti a capire che il CPIA può essere, utilizzo sempre un’espressione potenziale, può essere un attore di riferimento, un attore con cui confrontarsi per poter raggiungere degli obiettivi che sono interesse anche del terzo settore”.

L’associazionismo come il terzo settore, come anche i centri di accoglienza degli SPRAR svolgono la funzione di referenti del territorio; l’associazionismo con il compito coalizzare le attività interne e di realizzare una sorta di rete territoriale che per-

mette poi di intercettare l'utenza, di raccogliere i bisogni formativi e quant'altro. Per quanto riguarda le progettualità che vanno a intersecarsi con l'associazionismo e il terzo settore, è ovvio che Scuola Viva come anche il PON, come anche il FAMI o qualsiasi altra iniziativa progettuale che finanziata dall'esterno consolidano sempre più il rapporto con l'associazionismo, perché l'associazionismo, le ONLUS il terzo settore in generale, entra nella progettualità della scuola con un ruolo attivo attraverso esperti, mediatori tutor e in quanto tale partecipa più direttamente alle attività e la rete in quanto tale si rafforza. Accade però in molti casi che: "abbiamo dovuto noi cercare gli SPRAR - come sostiene il dirigente di un CPIA - non sono gli SPRAR che cercano noi...". Inoltre sono state fatte presente ulteriori criticità: "la criticità è che gli SPRAR quando accolgono i rifugiati politici o i richiedenti asilo politico percepiscono dallo stato 45€ al giorno e li fanno stare lì, afferma la dirigente di un CPIA, "per cui ci dovrebbe essere qualcosa che normasse questa cosa, tu che vieni da uno stato straniero ti si paga vitto e alloggio ma la cosa fondamentale da fare come in tutti i paesi europei è imparare la lingua". Il numero di persone che frequentano i CPIA rappresenta un motivo di competizione, ma è anche vero che la platea di cui stiamo parlando è una platea multiculturale che non permette il semplice accorpamento delle persone ma che anzi, necessita di un'amplia e graduale selezione per far in modo che l'offerta formativa che viene proposta possa essere davvero competitiva. Il forte stato emergenziale ha sviluppato dei percorsi di accoglienza per gli immigrati che vengono seguiti in tal senso in tutto il percorso". "Bisogna accoglierli in maniera meritevole per poter essere strutturato il percorso - sostiene la dirigente di uno dei CPIA - di questo ne parlavo l'altro giorno con il professore di una sede dove hanno il 100% di immigrati, e abbiamo pensato che questa fase di accoglienza dovrebbe essere più distesa nel tempo per riuscire poi a capire a quale livello si devono posizionare queste persone che entrano, perché abbiamo avuto dei casi in cui sembrava potessero essere posizionati al primo livello del-

la licenza media poi invece andando avanti con il corso i docenti si sono resi conto che questa cosa non era possibile; quindi diciamo che l'accoglienza viene fatta in itinere e in tutto il percorso e da questo proprio non si può prescindere”.

Il percorso di accoglienza inizia con un colloquio nel quale viene presentata l'offerta formativa, in cui si cerca di capire il bagaglio culturale della persona in modo da passare alla formulazione dei crediti riconosciuti successivamente in un'apposita commissione che infine stila il patto formativo, si creano le condizioni, gli spazi, i tempi e i modi del suo percorso quando e come terminerà e anche prospettive sul futuro. Questa è una prassi comune a tutti i CPIA che si diversificano poi a seconda dell'offerta formativa e dei percorsi laboratoriali proposti, accade anche che con gli enti di formazione si crei a volte non una conflittualità ma una separazione. Molti di questi ragazzi inseriti nel progetto SPRAR cominciano a seguire ad un certo punto corsi di pizzaiolo, corsi di elettricista, addirittura hanno stipulato degli accordi con l'Agenzia Italia Lavoro però spesso capita che gli orari di queste attività possano coincidere con gli orari della scuola per cui spesso bisogna cambiare gli orari, queste due strutture sono rimaste separate, poco armonizzate.

L'indagine sul campo ha inoltre evidenziato una serie di questioni relativa ai diversi percorsi biografici degli immigrati che hanno partecipato ai corsi. Le interviste si sono svolte con qualche difficoltà, dovute non solo alla poca conoscenza della lingua da parte dei corsisti ma anche dalla delicatezza di alcuni argomenti toccati. Gli intervistati nonostante questo sono comunque molto disponibili nel raccontarci la propria storia.

Questo paese noi vissuto, eh c'è un po' problema con eh eh quel pic ragazzo piccolo che sempre andare in giro a rubare noi ne che lavoro a fuori ma quel momento... loro hanno, hanno, loro sono venuto dove se noi faccio questo lavoro e chiedono per soldi ma quel momento non c'è e per questo loro hanno uccide mio amico più grande eh perché io sono piccolo loro no fare nulla (...) Una persona mi ha trovato quando loro mi ha, loro mi ha

picchiato perché hanno per chiedere soldi ma in quel momento io sono piccolo non lo so dove sono i soldi... loro per eh due mesi eh sono stato da solo in una eh, in una eh camera, ogni volta deve venire picchiare e chiedono dove so i soldi io ho detto non lo so per due, due mesi, così quando loro mi hanno lasciato uno di loro ha detto cosa loro hanno fatto così ha detto vuoi aiutare a me perché ha visto che io non c'è non sa nulla e quello detto lui mi ha portato dove sei e quello fa non va non va da là io non lo so niente più. (Lukas, 17 anni, Ghanese giunto in Italia con un barcone clandestino partito dalla Libia).

Dieci giorni mm... ricordo questa cosa. Allora tutti dieci giorni ho fatto... molto male perché nel mare senza mangiare, senza bere, ahm...io mai pensato io arrivo qua in Italia o torna un'altra volta in Egitto solo pensare solo una cosa io...non continuo la mia strada per andare in Italia, io solo fermo in mezzo alla strada vivo o morto deve, deve fermare qua il mare... a me pensato male! pensato male questo giorno. (Moustafà, 17 anni, Egiziano, oggi frequenta un CPIA e lavora presso la Caritas).

Poi pe me arrivato in Italia no pecchè mi piace, subito subito come altri voglio venire in Italia, ma pe forza. C'è una famiglia quando io stai fori cercando per mio padre... ho chiesto, mi hanno detto: "Che fai qua?". Mi risponde: "Sto cercando pe mio padre!". Quando arrivo in Italia ho 18 anni e quando mi ricordo... tutti... come posso dire? Quando mi ricordo strada e mi viaggio penso di... io no credo quaccuno, quaccuno... io no voglio stare vicino quaccuno! Nella mia vita sicuramente era bruttissima, ma adesso mi contento pecchè non tutti altri migranti sono fortunato come me in Italia. (Joseph, 19 anni, Nigeriano, studia al CPIA e frequenta un'associazione).



Anna Milione, Sandra Vatrella, Paolo Landri¹

Per una progettazione partecipata delle unità di apprendimento nel campo dell'istruzione degli adulti: una sperimentazione in campania

*Introduzione*²

Il capitolo presenta gli esiti della sperimentazione prevista all'interno del Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti 2017 (PAIDEIA terza edizione) (ex art. 11, co. 10 DPR263/12) che ha coinvolto la rete dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) in Campania (Salerno, Napoli città, Napoli provincia, Caserta, Avellino, Benevento). In particolare, le attività realizzate hanno visto impegnati i CPIA e l'Istituto di Ricerca sulla Popolazione e le Politiche Sociali (IRPPS-CNR) per una prima applicazione 'sperimentale' che riguarda la progettazione comune dei percorsi didattici delle Unità di apprendimento (Uda) di italiano e matematica per il raccordo del primo e del secondo livello di istruzione, anche ai fini di una loro validazione e diffusione. A tale scopo la speri-

¹ Il capitolo è il prodotto di un lavoro comune. Ai fini dell'attribuzione delle parti: il capitolo è il prodotto di un lavoro comune. Ai fini dell'attribuzione delle parti: Anna Milione ha scritto l'introduzione e il paragrafo 3; Sandra Vatrella ha scritto il paragrafo 2 e le conclusioni. Paolo Landri ha contribuito alla stesura dell'introduzione e delle conclusioni. Anna Milione è ricercatrice presso l'IRPPS-CNR; Sandra Vatrella è assegnista di ricerca presso l'IRPPS-CNR e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II; Paolo Landri è primo ricercatore presso l'IRPPS-CNR.

² Questo capitolo costituisce una rielaborazione del report intermedio e del report finale redatti nel contesto della Convenzione tra l'IRPPS-CNR e il CPIA di Salerno istituita nell'ambito delle attività progettuali afferenti al PAIDEIA 3.

mentazione ha coinvolto 48 docenti di italiano e matematica, 32 docenti del primo livello (II periodo didattico) e 16 docenti del secondo livello (I periodo didattico).

Il progetto, costruito seguendo l'approccio della Ricerca-Azione (RA), nella sua versione originaria era declinato secondo un orientamento quasi-sperimentale (Cassell e Johnson 2006), ossia, con l'obiettivo di produrre nel campo dell'Istruzione degli Adulti (Ida) cambiamenti controllati ed acquisire conoscenze trasferibili. In questa ottica prevedeva 3 fasi (pianificazione, azione e valutazione) e 5 livelli (Ricolfi 1997): nella prima fase, la messa a punto del piano di rilevazione per il monitoraggio delle attività progettuali; nella seconda fase, l'inizio delle attività di sperimentazione didattica e, parallelamente, l'avvio del processo di costruzione della base empirica; nella terza fase, la chiusura delle due Uda e la somministrazione di un questionario (Corbetta 1999; Amaturò 2012) al fine di rilevare il grado di efficacia dell'iniziativa ed elaborare suggerimenti utili a rendere l'azione replicabile. Tuttavia, le istanze emergenti sul campo hanno spinto a riformulare l'orientamento e le ambizioni della rilevazione. Le Uda di cui si chiedeva l'applicazione sperimentale erano state delineate solo per grosse linee: la genericità degli obiettivi, la mancata definizione delle azioni, la vaghezza di riferimenti circa le attività da svolgere, l'assenza di criteri e strumenti valutativi comuni avrebbe generato processi di implementazione eterogenei nei contenuti, negli strumenti e nei materiali didattici, come pure nei criteri e nelle modalità di valutazione. Proseguendo su questa via il rischio sarebbe stato di mancare l'obiettivo progettuale, quello cioè di sperimentare un prodotto uniforme in grado di 'raccordare' i percorsi di istruzione di primo e secondo livello, di monitorarne l'andamento e valutarne l'efficacia. Di conseguenza il progetto di RA è stato ridefinito nell'ottica della cosiddetta *Co-Operative Inquiry* (Heron 2001; Dubost e Lévy 2016), ovvero, introducendo una fase di 'concertazione' finalizzata alla costruzione delle due Uda. A tal fine si è proceduto all'identificazione di tre gruppi denominati: 'sperimentale', di 'controllo' e di

‘validazione’. In merito, è importante puntualizzare che la distinzione in gruppi ‘sperimentali’ e gruppi di ‘controllo’ è puramente nominale, e risponde alla necessità di coniugare le istanze del committente con le esigenze di tipo processuale ed analitico emerse in corso d’opera. Nei gruppi ‘sperimentali’ sono confluiti gli insegnanti di primo livello che hanno lavorato sia alla costruzione sia all’implementazione delle Uda di italiano e di matematica (8 insegnanti per ciascuna Uda); nei gruppi di ‘controllo’ gli insegnanti che hanno implementato le Uda adoperando i materiali costruiti dai primi (8 insegnanti per ciascuna Uda); nei gruppi di ‘validazione’ gli insegnanti del secondo livello (8 insegnanti per ciascuna Uda) che, invece, avrebbero dovuto esprimere un giudizio sulle Uda circa l’applicabilità, la fattibilità e l’adeguatezza delle attività progettuali.

La progettazione delle Uda si è realizzata in tre *sessioni laboratoriali* nel corso delle quali si è proceduto a: a) identificare i contenuti delle Uda; b) individuare i materiali da utilizzare; c) costruire le prove di ingresso e quelle finali; d) costruire le griglie per la valutazione delle competenze iniziali e di quelle acquisite. In questa fase, i ricercatori hanno indotto e mediato le dinamiche interattive sul campo accompagnando il processo creativo fino al suo compimento. Le strategie adoperate erano finalizzate alla “messa in opera” di uno spazio di dialogo che incrociava i saperi e le esperienze professionali dei diversi attori coinvolti, al fine di individuare e sperimentare azioni efficaci che promuovessero un miglioramento nel processo di apprendimento e pratiche di lavoro congiunto.

Al processo di costruzione delle Uda sono seguite l’implementazione e, al contempo, le attività di monitoraggio. La necessità di assecondare le istanze provenienti dal campo ha portato i ricercatori a rivedere profondamente anche questa seconda fase del processo investigativo. Ci si riferisce, in particolare, alla contrazione dei tempi di implementazione (l’Uda è stata somministrata nel solo mese di maggio) e, quindi, all’impossibilità di dedicare all’osservazione in classe uno ‘spazio’ congruo alle esigen-

ze investigative, e alla necessità di restringere il numero di casi ai quali somministrare il questionario. Tali tecniche di indagine, sono, infatti, notoriamente onerose e di norma richiedono risorse ben più rilevanti rispetto a quelle messe a disposizione.

In ragione di quanto brevemente richiamato si è, dunque, proceduto alla costruzione di: a) uno schema articolato in dimensioni osservative per la redazione dei diari etnografici in occasione delle 8 *sessioni osservative* realizzate dai ricercatori CNR presso i CPIA di Salerno, Napoli città e Avellino; b) un *Board diary* per gli insegnanti cosiddetti ‘sperimentatori’ e di ‘controllo’ affinché potessero elaborare un resoconto riflessivo (Cardano 2003; 2011) dei processi e dei contesti implicati nelle Uda ed esprimere un giudizio circa l’efficacia del percorso didattico disegnato; c) un questionario da somministrare a tutti gli insegnanti al termine del processo di implementazione.

Le attività di monitoraggio sono state realizzate, dunque, coniugando la tecnica dell’osservazione partecipante (Atkinson e Hammersley 1994; Spradley 2016) con i *board diary* redatti dagli insegnanti. Si tratta di tecniche per la costruzione della base empirica diffuse soprattutto in contesti di indagine qualitativa, ma di frequente utilizzate anche a fini valutativi. Esse, infatti, consentono di rilevare informazioni “di prima mano”, di attingere al mondo sociale in studio, di svelare meccanismi e processi altrimenti imperscrutabili (Cardano 2011). In un contesto come quello dei CPIA, fluido e composito in termini di composizione delle classi (per età, nazionalità, titolo di studio, competenze pregresse, fattori motivazionali e relazionali implicati) e delle dinamiche di aula, le due tecniche consentono: a) una migliore caratterizzazione dei contesti (Ball 2012) in esame (le risorse materiali, la dotazione infrastrutturale, il contesto ambientale, l’ambiente di apprendimento, ecc.); b) lo studio dei fattori e delle dinamiche relazionali implicate; c) l’accesso alle criticità meno palesi e spesso più insidiose.

Le attività progettuali si sono concluse con un incontro finale nel corso del quale gli insegnanti hanno avuto modo di

confrontarsi con il gruppo di ricerca circa benefici, limiti e difficoltà incontrate nelle diverse fasi della sperimentazione e, altresì, è stato somministrato il questionario al fine di rilevare l'efficacia percepita.

Per quanto concerne la procedura di validazione delle Uda, i docenti cosiddetti 'validatori' avrebbero dovuto esprimere un giudizio sui percorsi didattici prefigurati nelle Uda visionando i materiali elaborati in una cartella condivisa su Dropbox e rispondendo al questionario appositamente costruito ai fini della validazione. Nell'incontro finale si è provveduto alla somministrazione del questionario, ricorrendo alla spedizione per posta elettronica per i docenti che non erano presenti. Ciononostante, il numero dei questionari raccolti (6 su 16) è stato insufficiente a realizzare un'analisi significativa dei giudizi e, di conseguenza, sono stati eliminati dalla base empirica.

Nelle sezioni che seguono si riportano i risultati dell'analisi della base empirica costruita nel corso della ricerca azione. Nello specifico, la prima sezione presenta l'analisi dei dati raccolti tramite il questionario somministrato agli insegnanti del gruppo 'sperimentale' e del gruppo di 'controllo' al fine di rilevare gli esiti della sperimentazione in termini di efficacia percepita; la seconda sezione presenta l'analisi dei dati raccolti con le tecniche di indagine qualitativa, ovvero l'analisi dei resoconti riflessivi prodotti dai docenti e delle informazioni emergenti dalle osservazioni sul campo prodotte dai ricercatori.

L'esperienza Paideia 3 nelle opinioni degli insegnanti

In questa parte del lavoro si presentano i risultati di uno studio quantitativo, condotto al fine di rilevare l'efficacia percepita dell'azione in esame.

Costruita ricorrendo alla tecnica del questionario, la base empirica qui analizzata rappresenta una prima approssimazione di quanto si dirà meglio nella sezione qualitativa. La com-

plexità dei processi sociali indagati, insieme con la frammentazione e la scarsa consistenza numerica del “campione” ci hanno convinto della necessità di costruire uno strumento agile, con ambizioni meramente esplorative; finalizzato cioè a preselezionare le dimensioni più rilevanti che sarebbero state oggetto di riflessione tramite l'adozione di tecniche qualitative di ricerca (Cardano 2011).

Come anticipato, la rilevazione ha coinvolto 31 insegnanti, 16 ‘sperimentatori’ e 15 docenti confluiti nel gruppo di controllo, equamente ripartiti tra docenti di italiano e matematica (tabella 1).

		Uda		Totale
		Italiano	Matematica	
Gruppo	Sperimentale	8	8	16
	Controllo	7	8	15
Totale		15	16	31

Tabella 1. Insegnanti per gruppo e Uda

In particolare, per quanto riguarda l'opinione circa la facilità degli argomenti previsti dalle Uda, più della metà degli insegnanti hanno segnalato la complessità dei temi proposti.

Difficoltà argomenti	n.	%
Facili	10	32,3
Difficili	17	54,8
M.R.	4	12,9
Totale	31	100

Tabella n. 3 La facilità degli argomenti

Le difficoltà percepite sono trasversali e diffuse; esse tuttavia sembrano interessare in misura maggiore gli insegnanti di matematica, soprattutto se costoro hanno operato nei gruppi di ‘controllo’, ossia senza partecipare alla fase di progettazione (tabella 4).

Gruppo	Uda	Difficoltà percepita		
		Facili	Difficili	Totale
Sperimentale	Italiano	4	3	7
	Matematica	2	5	7
Controllo	Italiano	3	3	6
	Matematica	1	6	7
Totale		10	17	27

Tabella 4. Difficoltà percepita degli argomenti per gruppo e Uda

Malgrado le difficoltà segnalate, gli insegnanti hanno dichiarato quasi all'unanimità che gli argomenti proposti con le Uda sono risultati interessanti e utili. Essi, cioè, sarebbero stati in grado di sollecitare le curiosità degli apprendenti a prescindere dall'area disciplinare di riferimento.

Coerentemente con quanto sostenuto circa il grado di interesse e utilità percepiti, i risultati paiono incoraggianti anche per quanto concerne la dimensione dell'apprendimento (figura 3). Come negli altri casi, agli intervistati è stato chiesto di esprimere – su una scala Likert a 5 modalità comprese tra “molto efficace” e “del tutto inefficace” – il grado di efficacia percepita; ossia il successo sortito dal progetto in termini di risultati conseguiti. Ebbene, 28 insegnanti su 31 hanno affermato che l'Uda è stata efficace o molto efficace, solo in 3 casi hanno risposto che l'Uda è stata “abbastanza efficace” e nessuno ha scelto le modalità “poco efficace” o “per nulla efficace”

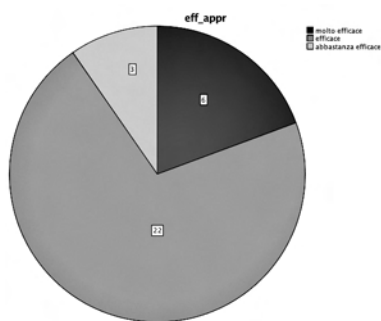


Figure 3. Efficacia percepita in termini di apprendimento

Sebbene il grado di soddisfazione sia abbastanza elevato per tutti, vale la pena però notare come in questo caso, il gruppo di insegnanti ‘sperimentatori’ abbia manifestato una maggiore cautela (tabella 5). Seppur in numero limitato (solo 3 casi) sono questi ultimi, infatti, gli unici ad aver scelto la modalità “abbastanza efficace”; modalità che, di contro, è del tutto elusa dal gruppo di ‘controllo’ i cui membri sembrano indulgere in espressioni più entusiaste, comprese cioè tra molto efficace ed efficace.

Interessante è allora provare a capire in che modo il gradimento per i risultati formativi ottenuti sia connesso con l’Uda, ossia con il grado di strutturazione ad essa conferito.

In linea generale, i dati suggeriscono ancora una volta come l’Ida – per sua natura flessibile e fortemente connessa ai contesti di apprendimento e all’utenza coinvolta – si presti a processi di codifica e standardizzazione solo raramente. Tra quelli intervistati, infatti, quasi 7 insegnanti su dieci dichiarano di aver invertito almeno un segmento tra quelli previsti dalle Uda.

Segmenti invertiti	n.	%
Nessun segmento invertito	10	32,3
Un segmento invertito	6	19,4
Qualche segmento invertito	11	35,5
Molti segmenti invertiti	4	12,9
Totale	31	100

Tabella n. 6. Adeguamento formale ai segmenti tematici suggeriti dalle Uda.

Vale la pena sottolineare, però, come il gruppo di ‘controllo’ abbia manifestato una tendenza a gestire l’Uda in modo più flessibile rispetto al gruppo ‘sperimentale’; mentre il primo si compone di docenti che per 3/5 hanno palesato l’esigenza di modificare le sequenze temporali anche sensibilmente, invertendo qualche o molti segmenti, il secondo ha invertito al massimo qualche segmento.

Quanto all'opinione circa l'utilità dei materiali (figura 5), che come si ricorderà sono stati individuati dal gruppo sperimentale e, poi, condivisi da quello di 'controllo', quasi 7 insegnanti su 10 ritengono che i materiali si siano rivelati molto utili o indispensabili.

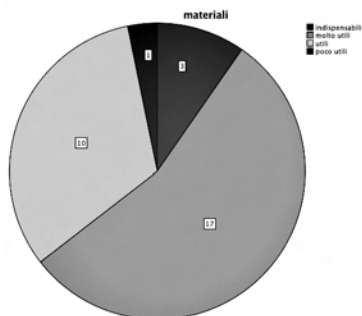


Figure 5. Utilità percepita dei materiali

In generale sembrano aver apprezzato i materiali soprattutto gli insegnanti dell'Uda di matematica e coloro che hanno partecipato al progetto come gruppo di 'controllo'. Costoro infatti sembrano rilevarne le criticità in soli 4 casi su 15 (tabella 8).

Gruppo	Uda	Utilità dei materiali		Totale
		Indispensabili/ molto utili	Utili/poco utili	
Sperimentale	Italiano	3	5	8
	Matematica	6	2	8
	Totale	9	7	16
Controllo	Italiano	5	2	7
	Matematica	6	2	8
	Totale	11	4	15
Totale gruppi	Italiano	8	7	15
	Matematica	12	4	16
	Totale	20	11	31

Tabella n. 8. Utilità dei materiali per gruppo e Uda

Più divisive sembrano essere, invece, le opinioni circa l'utilità dei suggerimenti metodologici (tabella 9) individuati dai gruppi sperimentali.

Gruppo	Uda	Utilità metodologia		Totale
		indispensabile/ molto utile	poco utile	
Sperimentale	Italiano	2	6	8
	Matematica	3	5	8
	Totale	5	11	16
Controllo	Italiano	5	2	7
	Matematica	5	3	8
	Totale	10	5	15
Totale gruppi	Italiano	7	8	15
	Matematica	8	8	16
	Totale	15	16	31

Tabella n. 9. Utilità della metodologia per gruppo e Uda

Come si evince dalla tabella 9, gli insegnanti sembrano come divisi in due macro gruppi: gli entusiasti e i cauti. I primi si concentrano nel gruppo di 'controllo', i secondi nel gruppo 'sperimentale'. Si rileva, dunque, un'associazione – solo apparentemente contro intuitiva – tra il gruppo di appartenenza e il gradimento circa i suggerimenti metodologici implicati nell'Uda. Questi ultimi sono stati accolti con favore, infatti, soprattutto dagli insegnanti che non hanno partecipato all'identificazione degli stessi.

Quanto all'opinione espressa circa l'utilità delle regole di implementazione dell'Uda (tabella 10), 3/5 degli insegnanti coinvolti si esprimono con una certa cautela e, tendenzialmente, concordano nel rilevare che le regole di implementazione abbiano presentato una qualche criticità. In particolare, i più critici sono i soggetti 'sperimentatori'.

Uda	Gruppo	Utilità delle regole		Totale
		Alta	Medio-bassa	
Italiano	sperimentale	2	6	8
	controllo	4	3	7
	Totale	6	9	15

Matematica	sperimentale	4	4	8
	controllo	3	5	8
	Totale	7	9	16
Totale	sperimentale	6	10	16
	controllo	7	8	15
	Totale	13	18	31

Tabella n. 10. Utilità percepita delle regole per Uda e gruppo

Buona sembra anche la percezione circa l'efficacia dei mezzi di comunicazione tra docenti, ritenuti molto utili o addirittura indispensabili da 23 docenti su 31.

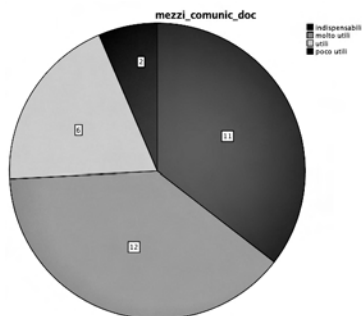


Figure 6. Efficacia percepita dei mezzi di comunicazione tra docenti

Per quanto concerne l'efficacia percepita degli esercizi proposti con le due Uda, 2/5 dei soggetti intervistati hanno lamentato l'inadeguatezza degli stessi (tabella 12).

Efficacia	v.a.	%
Poco efficaci	11	42,3
Efficaci	10	38,5
Molto efficaci	5	19,2
Totale	26	100

Tabella n. 12. Efficacia percepita degli esercizi

Lo scarso gradimento per gli esercizi riguarda, quindi, un numero non irrilevante di insegnanti di entrambe le discipline

(tabella 13) ma è ascrivibile soprattutto al gruppo sperimentale che ne rileva la scarsa efficacia in 7 casi su 13.

Uda	Gruppo	Efficacia esercizi			Totale
		poco efficaci	efficaci	molto efficaci	
Italiano	sperimentale	4	1	2	7
	controllo	2	3	2	7
	Totale	6	4	4	14
Matematica	sperimentale	3	3	0	6
	controllo	2	3	1	6
	Totale	5	6	1	12
Totale	sperimentale	7	4	2	13
	controllo	4	6	3	13
	Totale	11	10	5	26

Tabella n. 13. Efficacia degli esercizi per Uda e gruppo

Per quanto concerne l'efficacia percepita delle prove in ingresso (figura 7), quasi i 4/5 dei docenti ritengono che le prove siano state molto o abbastanza efficaci.

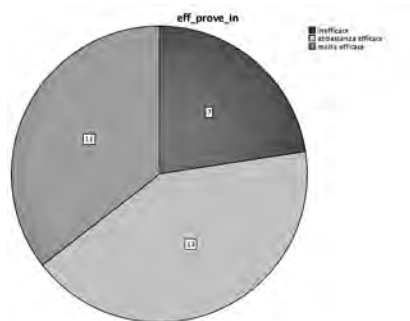


Figure 7. Efficacia percepita delle prove in ingresso

Più critici rispetto agli insegnanti di matematica, i docenti di italiano di entrambi i gruppi si compongono per 1/3 di soggetti che hanno lamentato l'inefficacia delle prove (Tabella 14).

Uda	Gruppo	efficacia prove in ingresso			Totale
		Inefficace	Abbastanza efficace	Molto efficace	
Italiano	sperimentale	3	2	3	8
	controllo	2	2	3	7
	Totale	5	4	6	15
Matematica	sperimentale	0	5	3	8
	controllo	2	4	2	8
	Totale	2	9	5	16
Totale Uda	sperimentale	3	7	6	16
	controllo	4	6	5	15
	Totale	7	13	11	31

Tabella n. 14. Efficacia percepita delle prove in ingresso per Uda e Gruppo

Per quanto riguarda le prove in uscita l'efficacia percepita rimane mediamente elevata (figura 8)

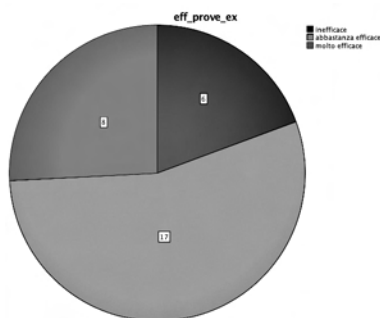


Figure 8. Efficacia percepita prove in uscita

In tal senso i gruppi di entrambe le Uda hanno palesato una certa cautela, dichiarandosi in quasi la metà dei casi moderatamente soddisfatti (Tabella 15). Lievemente più critici rispetto ai docenti sperimentatori, 1/5 dei rappresentanti del gruppo di controllo ha percepito le prove come inefficaci.

Uda	Gruppo	efficacia prove in uscita			Totale
		Inefficace	abbastanza efficace	molto efficace	
Italiano	sperimentale	2	3	3	8
	Controllo	1	4	2	7
	Totale	3	7	5	15
Matematica	sperimentale	0	7	1	8
	Controllo	3	3	2	8
	Totale	3	10	3	16
Totale Uda	sperimentale	2	10	4	16
	Controllo	4	7	4	15
	Totale	6	17	8	31

Tabella n. 15 Efficacia percepita prove in uscita per Uda e gruppo

Quanto all'efficacia percepita delle griglie di valutazione i rispondenti si sono dichiarati moderatamente critici; 1/3 degli insegnanti ha infatti denunciato l'inefficacia delle griglie. Si tratta a ben vedere, di una percezione diffusa e trasversale che, come si evince dalla tabella (tabella 16) non subisce grosse variazioni né di gruppo né di Uda.

Uda	Gruppo	Efficacia griglie valutative			Totale
		Inefficaci	Abbastanza efficaci	Molto efficaci	
Italiano	Sperimentale	3	3	2	8
	Controllo	2	4	1	7
	Totale	5	7	3	15
Matematica	Sperimentale	2	1	5	8
	Controllo	2	3	2	7
	Totale	4	4	7	15
Totale Uda	Sperimentale	5	4	7	16
	Controllo	4	7	3	14
	Totale	9	11	10	30

Tabella n. 16. Efficacia percepita delle griglie di valutazione per Uda e gruppo

La valutazione delle competenze

Al fine di accertare i livelli di competenza della popolazione di apprendenti prima e dopo la realizzazione delle Uda, i 31 insegnanti coinvolti nella sperimentazione sono stati chiamati a somministrare due prove, una in ingresso e una in uscita. I cambiamenti nei livelli di apprendimento riguardano, dunque, le valutazioni medie espresse da ciascun insegnante.

Come si evince dalla tabella 17, però, due insegnanti non hanno consegnato le valutazioni (le medie sono calcolate infatti su 29 casi); inoltre in tre casi la distinzione tra gruppo di 'controllo' e gruppo 'sperimentale' è rimasta opaca in fase di somministrazione delle prove per necessità tecniche legate alla composizione e alla numerosità delle classi. Queste deroghe al protocollo vanno considerate congiuntamente con le difficoltà di uniformare l'offerta didattica. L'Ida, infatti, si configura come contesto *sui generis*, complesso e diversificato sia in ragione delle 'proprietà' socio anagrafiche dell'utenza di riferimento (ossia delle differenze di età, nazionalità e background socio-culturale), sia per le ambizioni educative e le istanze formative di cui dovrebbe essere espressione.

		Uda		
		Italiano	Matematica	Totale
Gruppo	Sperimentale	6	8	14
	Controllo	7	5	12
	NC	1	2	3
Totale		14	15	29

Tabella n. 17. Somministrazione delle prove. Gruppo per Uda

Ciò premesso, è comunque possibile notare come, in linea generale, la somministrazione delle Uda abbia prodotto dei cambiamenti. Come si evince dagli istogrammi, infatti, le attività progettuali hanno consentito di registrare un generale mi-

gioramento delle performances degli apprendenti. Se confrontiamo le medie dei punteggi registrati rispettivamente nelle prove di ingresso (figura 10) e nelle prove di uscita (figura 11) di entrambe le discipline, ci accorgiamo di un generale innalzamento dei voti e delle valutazioni. In particolare, tra la prima e la seconda prova i voti aumentano in media di un punto, passando dal 7 all'8 in poco più di un mese.

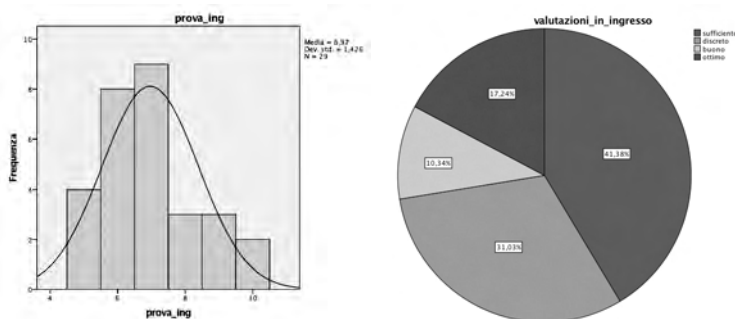


Figure 10. Prove in ingresso

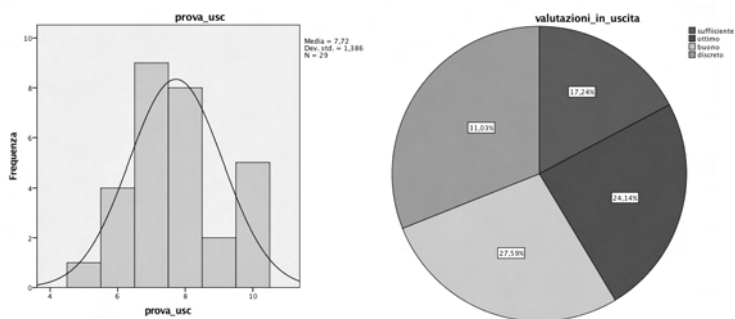


Figure 11. Prove in uscita

Il passaggio (vedi tabelle 18 e 19) a ben vedere è il risultato della composizione tra un sensibile calo degli insegnati che mediamente valutano gli apprendenti con una sufficienza (che passano dal 41% al 17%) e un contestuale incremento di coloro che

mediamente attribuiscono un buono o un ottimo (che registrano rispettivamente un incremento di circa 17 e 7 punti percentuali)

Giudizio	v.a.	%
Sufficiente	12	41,4
Discreto	9	31
Buono	3	10,3
Ottimo	5	17,2
Totale	29	100

Tab. 18. Valutazioni medie in ingresso

Giudizio	v.a.	%
Sufficiente	5	17,2
Discreto	9	31
Buono	8	27,6
Ottimo	7	24,1
Totale	29	100

Tabella 19. Valutazioni medie in uscita

È bene inoltre segnalare le differenze che sussistono tra le valutazioni espresse dagli insegnanti di italiano e quelle attribuite dai docenti di matematica. Come mostra il grafico, e si evince dalla tabella (Tabella 20), gli insegnanti di italiano sono tendenzialmente meno severi e lo diventano ancor meno in occasione della prova finale, ossia quando lo scarto tra i due gruppi aumenta sensibilmente.

Valutazione	Uda		Totale
	italiano	matematica	
Sufficiente	3	9	12
Discreto	6	3	9
Buono	2	1	3
Ottimo	3	2	5
Totale	14	15	29

Tabella 20. Valutazioni in ingresso per Uda

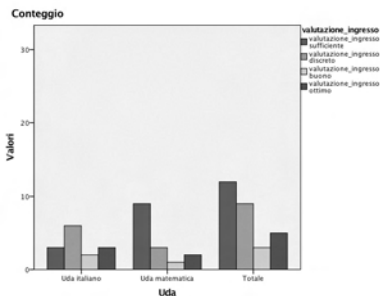


Figure 11. Valutazioni in ingresso per Uda

Nella prova di ingresso le valutazioni medie di sufficiente sono prevalentemente a carico degli insegnanti di matematica mentre quelle di ottimo pesano maggiormente sugli insegnanti di Italiano.

Valutazione	Uda		Totale
	Italiano	Matematica	
Sufficiente	1	4	5
Discreto	2	7	9
Buono	5	3	8
Ottimo	6	1	7
Totale	14	15	29

Tabella 21. Valutazioni in uscita per Uda

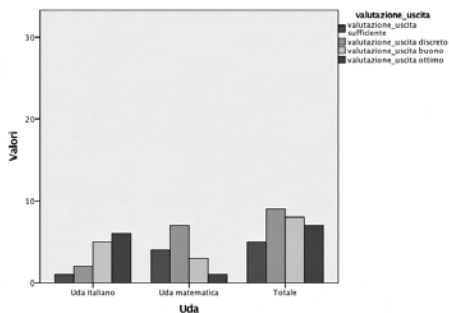


Figure 2. Valutazioni in uscita

Infine se consideriamo il modo in cui si sono espressi i gruppi, a prescindere dall'Uda di riferimento, notiamo come nel passaggio dalla prima alla seconda prova le valutazioni migliorano, assumendo però nei due gruppi configurazioni diverse. Nelle valutazioni in ingresso del gruppo 'sperimentale' il 50% dei docenti si esprime mediamente con una sufficienza; sufficienza poi scomparsa dalle opzioni prese in considerazione nelle prove in uscita a vantaggio di valutazioni sensibilmente migliori, comprese cioè tra discreto e buono (le prime raddoppiano passando da 4 a 8 e le seconde si quadruplicano). Di contro per gli insegnanti del gruppo di 'controllo', le sufficienze rimangono in entrambe le prove e le valutazioni di discreto tendono mediamente a diventare un buono.

I Board Diary dei docenti

Gli insegnanti dei gruppi sperimentali e dei gruppi di 'controllo' hanno redatto un resoconto riflessivo (Cardano 2003, 2011) sulle attività realizzate in aula con gli apprendenti al fine di rilevare gli aspetti positivi e le criticità emerse nella fase di implementazione delle Uda e esprimere un giudizio complessivo sull'efficacia del percorso didattico realizzato.

In generale gli insegnanti si sono espressi in termini molto positivi per quanto concerne nel complesso l'esperienza di progettazione delle Uda che ha costituito un'opportunità di incontro tra i docenti provenienti dalle diverse realtà dei CPIA campani, di confronto sulle singole esperienze e di condivisione dei contenuti e delle metodologie didattiche adottate per fronteggiare le problematiche e le difficoltà che si incontrano sul campo.

Tale è la rilevanza e il valore che si sono riconosciuti alla sperimentazione che di contro una criticità forte chiaramente emersa riguarda l'inadeguatezza dei tempi di realizzazione relativi alla fase di progettazione e, in modo particolare, alla fase di implementazione.

Quasi unanime il giudizio positivo sui contenuti e le metodologie proposte, da un lato, e quello negativo che, invece, ha riguardato i tempi della sperimentazione.

Non si rilevano significative differenze tra gruppi 'sperimentali' e gruppi di 'controllo', anche se forse, tra i docenti del gruppo 'sperimentale' si riscontra una maggiore consapevolezza di tutto il percorso disegnato avendo partecipato alla fase di progettazione delle Uda.

Le diversità che emergono riguardano aspetti imputabili più nello specifico alle caratteristiche del gruppo classe, alla dotazione delle infrastrutture informatiche, alle difficoltà precipue che afferiscono all'asse logico matematico e all'asse dei linguaggi e, di conseguenza, ad alcuni contenuti e pratiche didattiche proposte nella metodologia.

Di seguito analizziamo in dettaglio i diari redatti nei diversi gruppi di Italiano e Matematica in rapporto alle informazioni emergenti dai diari etnografici redatti dai ricercatori sul campo (cfr. introduzione) al fine di evidenziare gli esiti della sperimentazione riguardo ai risultati raggiunti in termini di efficacia ma anche di problematiche emergenti.

Come già segnalato nell'introduzione, nella prima fase la sperimentazione prevedeva 3 sessioni laboratoriali parallele per la progettazione partecipata delle due Uda afferenti all'asse dei linguaggi e all'asse logico matematico in cui sono stati coinvolti i docenti dei gruppi cosiddetti 'sperimentali'. Le Uda sono state successivamente implementate nel mese di maggio per un monte orario di 20 ore coinvolgendo anche i gruppi cosiddetti di 'controllo'. Al termine del processo che ha visto la messa in pratica delle Uda, i docenti hanno redatto un resoconto riflessivo sull'esperienza realizzata evidenziando punti di forza e di debolezza.

I gruppi 'sperimentali' di italiano hanno costruito l'Uda dal titolo *Volontà di guerra, ideali di pace*. Il contenuto della Uda veicola conoscenze storico/letterarie sul concetto di pace, conoscenze su alcune tipologie testuali (testo argomentativo, regola-

tivo e poetico), lessicali e morfosintattiche fondamentali della lingua italiana per lo sviluppo della capacità di comprensione riflessiva ed espressiva. In fase di progettazione si è convenuto di realizzare un percorso che consentisse senza eccessive forzature di realizzare una sperimentazione comune, congruente alle diverse esigenze dell'utenza interessata e, al tempo stesso, di sviluppare le competenze linguistiche necessarie al raccordo con temi e argomenti del secondo livello. Per quanto concerne invece la metodologia, la progettazione è stata orientata allo sviluppo di materiali e di strumenti applicabili a tutta l'utenza. In questa prospettiva si è delineato un percorso trasferibile con attività e linguaggi espressivi diversi che sviluppassero negli allievi la capacità di comprensione e assimilazione dei concetti, e fossero di stimolo ad un uso variegato e più consapevole della lingua italiana. L'obiettivo principale che si è inteso perseguire, in particolare, attraverso l'ampliamento della competenza lessicale, è una maggiore capacità di leggere e rapportarsi alla realtà e, di conseguenza, un accrescimento delle competenze sociali e civiche. La fase di implementazione avrebbe testato l'Uda svelandone aspetti positivi e criticità. A tal fine è stato redatto un protocollo di implementazione in cui si delineava l'iter procedurale e le regole cui attenersi, per rendere il processo di messa in pratica il più possibile uniforme per tutti i bacini d'utenza.

I resoconti riflessivi dei docenti raccontano, quindi, l'esperienza che si è realizzata in classe per quanto attiene i contenuti, la metodologia e i materiali applicati, evidenziandone vincoli, opportunità e limiti. I contenuti proposti sono stati molto apprezzati per l'aderenza alla realtà contemporanea e per la capacità di suscitare interesse e coinvolgimento negli apprendenti. In particolare, la vicinanza alle esperienze di vita di gran parte degli alunni stranieri fuggiti da realtà gravemente colpite dalla guerra ha generato curiosità e partecipazione anche negli apprendenti autoctoni.

Un aspetto sicuramente riuscito riguarda, quindi, la tematica scelta cui in generale viene riconosciuta una significativa

funzione educativa per quanto concerne l'ampliamento delle conoscenze linguistiche e storico-letterarie, il confronto e lo scambio di esperienze tra gli apprendenti, la capacità di trasmissione di norme e valori. Si considerino in proposito alcuni brani estrapolati dai diari rappresentativi di tale orientamento, comune ai docenti dei gruppi 'sperimentali' e dei gruppi di 'controllo':

[...] La lettura, la riflessione e il confronto su determinate tematiche hanno fatto emergere i bisogni profondi e insospettati di solidarietà e di legalità in un mondo, quello da cui provengono gli allievi, che quasi sempre non sa dare a questi ragazzi delle risposte e delle direttive comportamentali sicure e improntate ai valori di civiltà e di convivenza (Docente gruppo 'sperimentale')

La tematica affrontata ha coinvolto emozionalmente i corsisti, anche alla luce degli ultimi attentati...quelli più anziani hanno, con le loro memorie di vita vissuta, arricchito e valorizzato il dibattito introducendo spunti per confronti con i 'costruttori' della pace dei nostri giorni (Docente gruppo di 'controllo').

I commenti dei docenti sono corroborati dalle osservazioni emergenti nei diari etnografici redatti dai ricercatori nel corso delle visite ai CPIA che hanno potuto constatare la partecipazione e l'interesse degli apprendenti durante lo svolgimento delle attività in aula:

[...] Il tema della pace e il suo corrispettivo della guerra anima gli apprendenti sollecitandone le facoltà cognitive insieme a quelle emotive (il rifiuto di A., il pianto di J) e relazionali (l'intensità crescente della discussione che attraversa il dibattito, coinvolgendo tutti). Per questa via, la guerra diventa argomento di tutti, a tutti caro, per tutti importante. [...] La guerra che paradossalmente sembra aver vinto i ragazzi italiani, che si dicono apertamente vinti dalla guerra e che dichiarano di averne accettato l'inesorabilità, e forse non ancora gli apprendenti stranieri che resistono e piangono le guerre personali e collettive che li hanno

condotti a un temporaneo quanto irrisolto approdo (Ricercatore, Note etnografiche).

Similmente a quanto realizzato per l'Uda di italiano, nel caso dell'unità di apprendimento che afferisce all'asse logico-matematico, *Equazioni di primo grado*, nell'ambito della progettazione si è tentato di sviluppare materiali e strumenti metodologici che potessero essere applicabili a tutta l'utenza. Si è proceduto, in particolare, a delineare un percorso trasferibile con contenuti e attività che avvicinasero quanto possibile la matematica alla realtà e che sviluppassero negli studenti quella attivazione all'apprendimento di frequente inibita. Per quanto concerne la messa in pratica, anche per l'Uda di matematica è risultato efficace l'approccio proposto orientato ad avvicinare i contenuti e le attività dell'Uda a situazioni e problemi della vita reale. Su questo presupposto teorico si è fondata la validità del percorso didattico realizzato che nel complesso ha saputo catturare l'attenzione degli apprendenti e generare motivazione all'apprendimento. Di seguito uno stralcio esemplificativo:

Ha funzionato l'esercitazione, collegando la teoria con casi pratici richiesti dai singoli apprendenti. Nel caso specifico di tre apprendenti interessati a proseguire gli studi nel campo turistico-alberghiero e, specificamente, interessati alla ristorazione, al turismo, all'accoglienza, abbiamo disegnato tre rette di equazione che facevano riferimento a diversi apporti calorici di pizze in base a condimento e quantità mangiate (nel primo caso) mentre negli altri due abbiamo disegnato tre rette che facessero riferimento alle diverse entrate economiche in base alla stagionalità (bassa, media, alta stagione) ed in base al numero dei turisti, analogamente per il numero di guide (accompagnatori) in base alla diversa provenienza geografica dei turisti da ricevere (Docente gruppo 'sperimentale').

Per quanto riguarda nello specifico il percorso didattico realizzato si può dire che nel complesso la metodologia, i diversi

linguaggi espressivi e le pratiche didattiche basate sulla pedagogia attiva proposti nell'Uda di italiano sono stati efficaci nel suscitare l'interesse e la partecipazione degli apprendenti. Al tempo stesso, come si evince dai brani seguenti, nella pratica vi sono stati diversi scostamenti dal percorso progettato, richiesti dalle specifiche esigenze formative che in taluni casi hanno portato a una riduzione e a una semplificazione dei contenuti, in altri a un approfondimento e ampliamento dei materiali utilizzati grazie all'ausilio dei supporti informatici:

[...] I testi presentavano un lessico e un livello di difficoltà superiore alle capacità cognitive e linguistiche del gruppo classe. Le criticità sono state accentuate anche dalla disomogeneità del gruppo classe sia anagrafica sia del contesto sociale e culturale degli allievi. Quindi è stato necessario far ricorso ad un testo che trattasse il medesimo tema (la pace) ma semplificato, e nel lessico e nell'argomentazione del tema [...] (Docente gruppo 'sperimentale').

Durante l'anno scolastico erano state già affrontate le tipologie testuali oggetto dell'Uda (testo argomentativo, regolativo, poetico) e gli studenti tutti di nazionalità italiana, erano già in possesso di sufficienti abilità e competenze linguistiche, lessicali e morfosintattiche fondamentali della lingua italiana per lo sviluppo della capacità di comprensione riflessiva ed espressiva. Pertanto non sono state riscontrate grosse difficoltà (Docente gruppo di 'controllo').

Ho aggiunto un'altra poesia di G. Ungaretti con domande di comprensione del testo perché mi sembrava riduttivo illustrare la sua poetica solo con due testi; ho allungato la lezione su M.L. King avendo in classe tre ragazze africane, le discussioni ci hanno portato anche oltre i limiti dell'Uda; i commenti sulla poesia hanno avuto colore e musica perché in classe ci sono un giovane musicista e un giovane pittore (Docente gruppo di 'controllo').

Per quanto concerne, invece, l'Uda di matematica, nella fase di progettazione si era provveduto ad abbassare il livello di

difficoltà scegliendo l'argomento delle equazioni di primo grado in luogo delle equazioni di secondo grado inizialmente proposto, avendo convenuto che in tal modo sarebbe stato possibile procedere a una sperimentazione comune. Ciononostante, similmente a quanto riscontrato per l'Uda di italiano, l'eterogeneità delle classi sul profilo anagrafico, sociale e culturale ha comportato risposte diverse da parte degli apprendenti in fase di implementazione. In effetti, per la maggioranza degli apprendenti – solo nel caso di un gruppo classe i materiali sono risultati “troppo modesti” – l'argomento trattato e gli esercizi proposti sono risultati essere superiori alle capacità logico formali e di astrazione possedute dagli apprendenti:

Cambierei il livello di difficoltà di alcuni esercizi, alcuni effettivamente difficili per i nostri corsisti (Docente gruppo di 'controllo').

Le corsiste ... sono partite da un livello alto, hanno ulteriormente potenziato le loro abilità sia rispetto ai procedimenti algebrici e geometrici sia nella rappresentazione grafica centrando in pieno gli obiettivi previsti. Il corsista ... è partito da un livello intermedio consolidando fortemente le sue abilità sull'argomento (Docente gruppo di 'controllo').

Analogamente, come evidenziano i brani seguenti estrapolati dai resoconti redatti dai ricercatori, le note etnografiche registrate sul campo rilevano differenze significative tra gli apprendenti per quanto concerne la preparazione di base e le capacità di apprendimento:

La docente introduce con semplici esercizi di ripetizione alla lavagna, poi prosegue con esercitazioni individuali, equazioni da risolvere su quaderno. È subito evidente la diversità delle due signore immigrate (entrambe laureate) che, appaiono rilassate, più attente e pronte nella risoluzione. I ragazzi italiani, invece mostrano maggiori difficoltà: M. più partecipe, impulsivo, tende a non riflettere e sbaglia, poi recupera con l'intervento della prof.; F. scrive sul quaderno ma ha un'aria distratta; mentre G. è come

bloccato, magrissimo, fatica a stare seduto, nervoso e in ansia, ricopia la traccia sul quaderno, ma non riesce a eseguire, siede accanto a M. da cui ogni tanto arriva un suggerimento. L. invece si distingue perché eccelle. La prof mi mostra il quaderno, impeccabile, ordinato, con la sequenza degli argomenti trattati e gli esercizi svolti – ‘Non so quale sia stato il problema mi dice, è bravissima!’ – mi dice (Ricercatore, Note etnografiche).

[...] Noi nelle prove li abbiamo aiutati. Non sono abituati alla prova come modalità didattica. se ne parla insieme, si fa insieme. [...] Che puoi fare? alcuni di loro non scrivono, non parlano, ma per farti un esempio, sai come la raccontiamo l’Indipendenza noi? La spieghiamo così: sapete perché a Napoli si dice ‘Succer’ o 48?’ [...] (Ricercatore, note etnografiche).

Nondimeno, in generale, si registrano risultati positivi. Il carattere esperienziale dell’Uda, ovvero, l’applicazione pratica delle nozioni teoriche a situazioni della vita quotidiana ha abbassato le resistenze dei meno abili e ha consentito un coinvolgimento nelle attività proposte rafforzando un atteggiamento positivo nei confronti della matematica. In particolare, ha funzionato bene la strategia didattica del *cooperative learning* che ha consentito un adeguamento delle attività alle diverse capacità cognitive degli apprendenti, ha favorito un’interazione efficace nel gruppo classe che ha prodotto il confronto e la cooperazione tra allievi e docenti, costituendo un significativo incentivo al miglioramento. Di seguito due brani particolarmente esplicativi:

[...] Tanti si lasciavano prendere dall’ansia e accentuavano oltre misura le loro incertezze [...] Durante lo svolgimento dell’attività didattica ho favorito la formazione di gruppi, per lo più spontanei, di lavoro diversificato di recupero e approfondimento che hanno sostituito, talvolta, la lezione frontale per permettere a tutti di conseguire un adeguato livello di preparazione. Senza essere troppo invasivo li ho seguiti gruppo per gruppo da vicino al fine di chiarire i loro dubbi, le loro difficoltà e riequilibrare i rap-

porti interpersonali, per impedire, cioè, che si realizzassero prevaricazioni o posizioni di passività e promuovere un'efficace collaborazione tra gli elementi più preparati e quelli più carenti (Docente gruppo 'sperimentale').

Particolarmente coinvolgente e partecipativo è stato il momento in cui si sono prese le misure con il metro per confrontare le misurazioni in centimetri e pollici. Gli alunni hanno preso confidenza con il proprio corpo e si sono divertiti a prendere le misure a vicenda. Hanno avuto occasione di poter socializzare e scherzare sull'argomento (Docente gruppo 'sperimentale').

In proposito emblematica anche la risposta di un apprendente che viene menzionata da una docente del gruppo di 'controllo':

Il corsista ... ha mostrato entusiasmo verso lo studio, superando la sua iniziale sfiducia verso le sue capacità, acquisendo man mano una sempre maggiore autostima e capacità di lavorare in gruppo (Docente gruppo di 'controllo').

Nel complesso dall'analisi dei resoconti riflessivi emerge che: a) *i contenuti, i materiali e le metodologie implementati sono stati ritenuti validi* da tutti i docenti che hanno partecipato alla sperimentazione, ma in taluni casi vi sono stati degli scostamenti dal percorso didattico programmato al fine di semplificare o di ampliare e/o approfondire l'unità di apprendimento; b) *i risultati raggiunti sono stati positivi soprattutto in termini di partecipazione e impegno da parte degli apprendenti*. Positivo, dunque, il giudizio sull'efficacia delle Uda (cfr. la sessione che analizza i dati del questionario). In una sezione del diario specificamente dedicata, gran parte dei docenti evidenziano il buon esito delle attività con le parole espresse dagli apprendenti stessi:

“Che bello ci sono riuscito!”

“Di Gandhi conoscevo solo il nome.”

“Sto imparando molte parole nuove.”

“Devo rileggere Guerra e Pace.”

“Questa mi sembra più una lezione di psicologia che di italiano, perché ti smuove tante cose dentro, ti fa riflettere.”

“Imparare a risolvere i problemi aiuta ad affrontare la giornata!”

“Che bello ci sono riuscito!”

“Se la capisci la matematica è bella!”

“...o veramente, quando parlammm' e matematica, ce sentimmme cchiù importanti!”

“... pure se non capisco niente, mi piace 'a matematica”.

Parimenti nel processo di implementazione emergono differenze contestuali relative alle singole realtà strutturali e alle caratteristiche specifiche dell'utenza dei diversi gruppi classe che evidenziano significative problematiche di fondo dei centri di istruzione.

Se in generale, come osservato, l'esperienza della sperimentazione è stata accolta positivamente e i giudizi sull'efficacia delle Uda implementate siano stati per la maggioranza buoni, al tempo stesso nei resoconti riflessivi sono state evidenziate diverse criticità. Nei casi caratterizzati da *elevata eterogeneità anagrafica e culturale* l'Uda di italiano è risultata piuttosto complessa, sia sul versante linguistico sia delle conoscenze storico-letterarie presupposte. In particolare, i contesti caratterizzati dalla presenza di apprendenti con cittadinanza non italiana hanno riscontrato maggiori difficoltà di svolgimento delle attività nei tempi e nelle modalità proposte nel percorso prefissato. Trattandosi di un'utenza transeunte, specialmente, in questa fase dell'anno legata alla possibilità di realizzare attività lavorative stagionali, è stato più complicato riuscire a svolgere con continuità le lezioni programmate. Le difficoltà linguistiche, in particolare, hanno richiesto una semplificazione del materiale didattico e un rallentamento delle attività rispetto alla scansione temporale prevista per la necessità di ripetere gli argomenti trattati:

[...] Quello che ha funzionato di meno riguarda l'aspetto della comunicazione linguistica. Gli argomenti appassionano, si discute animatamente, ma non sempre gli allievi riescono ad esprimere le loro opinioni e a comunicarle in un linguaggio corretto. L'uso del linguaggio dialettale frequente, anzi predominante, impedisce una fluidità nell'espressione che diventa un vero e proprio ostacolo nella comunicazione di concetti per gli studenti stranieri, nonostante durante l'anno in corso delle 825h, e precedentemente delle 400h, si sia costantemente battuto su esercizi di lingua e di comunicazione sia parlata che scritta" (Docente gruppo 'sperimentale').

Similmente a quanto riscontrato per L'Uda di italiano la frequenza saltuaria di gran parte degli apprendenti ha comportato rallentamenti nello svolgimento delle lezioni e frequenti ripetizioni anche nel percorso di matematica. La necessità di ripetere gli argomenti trattati è stata indotta anche dalle difficoltà di apprendimento che frequentemente risalgono a lacune profonde nella preparazione di base e a un approccio strutturato negativo nei confronti della matematica. D'altro canto, gli apprendenti stranieri altamente scolarizzati nel paese di origine hanno potuto svolgere più facilmente gli argomenti e gli esercizi proposti in quanto la scarsa conoscenza della lingua italiana non ha rappresentato un ostacolo come nel caso dell'Uda di italiano. Nei casi in cui, invece, non avevano un bagaglio di competenze pregresse, gli esercizi più elaborati sono risultati di difficile comprensione anche per le difficoltà linguistiche.

Ciò che, invece ha rappresentato un punto critico è che alcuni esercizi, essendo più elaborati nella spiegazione in lingua italiana, sono risultati di difficile comprensione per gli apprendenti di lingua straniera" (Docente gruppo di 'controllo').

Esiste una metodologia per l'insegnamento degli adulti che non può essere standardizzata ed è l'improvvisazione accompagnata dalla fantasia di cui un docente del CPIA necessita. Abbiamo a

che fare con corsisti adulti che, spesso, non ci consentono di seguire un binario prestabilito [...] (Docente gruppo 'sperimentale').

Le *sedi carcerarie* hanno manifestato difficoltà ancora più specifiche che spesso si sommano a quelle osservate in precedenza, sia nei gruppi 'sperimentali' sia nei gruppi di 'controllo' per le caratterizzazioni che assumono i bisogni educativi dell'utenza e per ragioni logistiche legate all'organizzazione delle strutture penitenziarie. Anche in questi casi è stato riconosciuto un elevato valore educativo al tema trattato che ha suscitato interesse e partecipazione degli apprendenti ma, al tempo stesso, si sono riscontrate, maggiori difficoltà sul versante precipuo dell'apprendimento, per quanto concerne le capacità linguistiche e cognitive presupposte. L'assetto organizzativo delle strutture carcerarie, inoltre, per quanto concerne l'offerta formativa, da un lato, e la gestione delle problematiche relative alla reclusione (trasferimenti in altri reparti, colloqui con le famiglie etc.), dall'altro, rende la frequenza al corso ancora più fluttuante e più complicata da seguire:

Operare in un CPIA e a maggior ragione in un istituto di pena implica un'elasticità per l'implementazione di un'Uda che pur potendo essere progettata nel teorico, resta nella pratica un grande punto interrogativo. [...] (Docente di matematica, gruppo 'sperimentale').

[...] L'assetto organizzativo della struttura carceraria prevede attività varie: corsi di pittura, di cucina, di educazione sanitaria, lavori che i detenuti sono chiamati a svolgere a turno e per i quali vengono retribuiti. Attività [...] che spesso si sovrappongono e si intersecano all'attività scolastica [...] Ragazzi che oggi vengono chiamati a scuola dagli agenti e domani no, trasferimenti di corsisti da un reparto all'altro repentini e senza preavviso, ragazzi che improvvisamente vengono dimessi o trasferiti in altre strutture carcerarie [...] (Docente di italiano, gruppo 'sperimentale').

Se in generale si è potuto riscontrare che il raccordo dei livelli di istruzione non può realizzarsi uniformando i percorsi di apprendimento, in questi casi si evidenzia, in modo particolare, come non sia possibile ‘standardizzare’ la metodologia e le procedure di implementazione delle Uda, in quanto le condizioni mutevoli richiedono una grande flessibilità e capacità di adattamento e necessiterebbero di tempi di implementazione più dilatati, distribuiti nel corso dell’anno scolastico. Pregnante in proposito il brano riportato di seguito:

Implementare un’Uda con dei paletti così rigidi sarà difficile da risultati soddisfacenti [...] Mentre la metodologia induttiva e laboratoriale funziona sempre bene ed ha funzionato bene anche in questo caso, altre metodologie spesso non sono programmabili, forse è questo il motivo per cui all’interno della programmazione, alla voce metodologia, si leggono spesso corposi elenchi di tecniche che il docente inserisce per lasciarsi la possibilità di adattarne una o più di una all’occorrenza. Esiste una metodologia per l’insegnamento degli adulti che non può essere standardizzata ed è l’improvvisazione accompagnata dalla fantasia di cui un docente del CPIA necessita. Abbiamo a che fare con corsisti adulti che, spesso, non ci consentono di seguire un binario prestabilito, ma ci spingono a deragliare in continuazione con i loro interventi, le loro mal organizzate logiche e le loro certezze di un sapere che vacilla e spesso sa di strada” (Docente di matematica, gruppo ‘sperimentale’).

In questi casi, per esempio, non è possibile lavorare per gruppi di livello, ovvero, omogenei per abilità e capacità possedute e, per rispondere ai bisogni specifici di apprendimento, occorre procedere attraverso l’insegnamento individualizzato. La docente ne fa discendere una proposta di cambiamento dell’Uda, nel caso in cui si ripettesse la sperimentazione, che ristrutturava completamente il percorso didattico:

Frazionerei l’Uda in microunità, ciascuna organizzata con contenuti, abilità e competenze che i corsisti potrebbero raggiun-

gere anche in un paio di ore, inoltre le ripeterei più volte calendarizzando date e orari. Solo così potrei mettere il corsista lavoratore, detenuto o con disagi vari, nella condizione di poter fruire delle micro-Uda in orari prestabiliti: il corsista assente potrebbe consultare in calendario la data e il giorno della lezione della micro-Uda a cui non ha potuto assistere e recuperare. Lo stesso docente, in orario diverso, terrà lezione sulle altre micro-Uda per permettere a chi ha partecipato a tutte le lezioni di poter proseguire (Docente di matematica, gruppo 'sperimentale').

Un altro elemento che ha diversificato significativamente i percorsi riguarda *la dotazione delle infrastrutture informatiche*. Su questo versante si è riscontrata una varietà di situazioni in cui si passa dalla mancanza assoluta di supporti informatici alla disponibilità della LIM in aula, del pc o del portatile del docente, agli smartphone o tablet degli apprendenti, sino alla presenza di veri e propri laboratori dotati di singole postazioni per ciascun apprendente. Nei contesti in cui è stato possibile usufruire dei laboratori informatici si riscontra una maggiore dinamicità e interattività del gruppo classe e una maggiore capacità di fronteggiare le difficoltà emergenti nel processo didattico, grazie alla varietà di strumenti di comunicazione che offrono le risorse multimediali:

L'uso delle tecnologie ha potenziato gli effetti delle metodologie attive scelte" (Docente di italiano, gruppo di 'controllo').

La modalità di somministrazione ha previsto la visione di molti filmati tematici, tratti in particolare da Youtube, sollecitando la curiosità e consentendo feedback immediati (Docente di italiano, gruppo 'sperimentale').

Di contro, i contesti del tutto privi di supporti informatici o minimamente attrezzati in tal senso hanno indicato questa condizione come una difficoltà strutturale che ha depotenziato le strategie didattiche suggerite nella metodologia:

Sarebbe utile e stimolante far ascoltare il testo “Imagine” con la voce di Lennon e così magari vedere il memorabile discorso “I have a dream” di Martin Luther King così come avvenne. Ho infatti utilizzato il mio smartphone come sussidio per queste attività (Docente di italiano, gruppo di ‘controllo’).

L’assenza di postazioni informatiche sufficienti per il lavoro individuale e di internet (i video suggeriti sono stati visionati off line) (Docente di matematica, gruppo di ‘controllo’).

A tal proposito è stata menzionata più volte anche la difficoltà di sviluppare la didattica a distanza attraverso al piattaforma informatica dedicata sia per la carenza delle infrastrutture informatiche dei CPIA sia per le difficoltà di collegamento a Internet di alcuni apprendenti:

Infine, una questione centrale, trasversale a tutti i gruppi riguarda *i tempi della sperimentazione* relativi alla fase di progettazione e alla fase di implementazione. La maggioranza dei docenti ha rilevato questa difficoltà tra le cose che non hanno funzionato e ha indicato prevalentemente questo aspetto tra gli elementi da modificare qualora la sperimentazione si ripettesse (cfr. Box 1). Perlopiù si è giudicato inadeguato il periodo dell’anno scolastico in cui si è collocata l’implementazione delle Uda: Maggio è un mese in cui si sommano diversi elementi ostativi imputabili all’addensarsi delle attività e delle funzioni a carico dei docenti e alle esigenze che a vario modo riguardano gli apprendenti che in questa fase dell’anno tendono a frequentare più saltuariamente o ad abbandonare del tutto i corsi. Un altro argomento sollevato si riferisce invece alla ristrettezza dei tempi, ovvero alla necessità di incrementare il numero di ore per migliorare i risultati conseguiti nei percorsi didattici realizzati. In definitiva un’anticipazione dei tempi della sperimentazione e, in particolare, una dilatazione dei tempi di implementazione per approfondire e/o ripetere i contenuti proposti consentirebbe un’applicazione delle Uda più efficace riguardo agli obiettivi di apprendimento. Di seguito i brani più esplicativi:

“ [...] Cambierei i tempi e darei facoltà ai docenti di spalmare le ore di somministrazione su un calendario personalizzato in base alle esigenze didattiche del gruppo classe” (Docente di italiano, gruppo di ‘controllo’).

“[...] sposterei la sperimentazione all’inizio o nella parte centrale dell’anno scolastico [...] in modo da avere più tempo a disposizione e più tranquillità nello svolgimento delle attività didattiche in generale, con la possibilità di mettere in atto più strategie di apprendimento [...]” (Docente di italiano, gruppo sperimentale)

In particolare, le caratteristiche precipue dell’educazione degli adulti e la necessità di modulare l’offerta formativa su un’ampia gamma di bisogni educativi richiedono un maggiore investimento di tempo e di spazio (in termini di risorse finanziarie, umane e infrastrutturali) nell’ambito della programmazione generale. Su questo aspetto insistono anche le note etnografiche redatte dai ricercatori sul campo di cui si riportano gli stralci più significativi registrati in alcuni contesti particolarmente problematici:

In back talk e a margine della lezione la prof. Si lamenta della tempistica. L’uda è arrivata in un momento di super lavoro, in prossimità della chiusura dell’anno scolastico. La prof ha dichiarato di sentirsi costretta a interrompere repentinamente il lavoro che stava facendo con la classe per dedicarsi all’Uda [...] (Ricercatore, note etnografiche).

Terminata la lezione ci intratteniamo ancora qualche minuto, frattanto ci raggiunge la docente di lettere. Ne mergono osservazioni molto critiche che denunciano lo scarso investimento sui CPIA, con la riforma la situazione è peggiorata – ‘abbiamo perso ancora di più in termini di riconoscimento e di identità’ –. Per sottolineare il carico di lavoro: ‘Dovremmo essere in due a lezione’. Le docenti lamentano la mancanza di una struttura di riferimento con una dotazione di risorse certe: ‘siamo ospiti’; ‘non abbiamo i libri’; ‘qui c’è la Lim ma non la possiamo utilizzare’. In sostanza gli spazi disponibili sono residuali alle necessità di uso

nell'offerta curriculare ed extracurriculare della scuola del mattino (Ricercatore, note etnografiche).

In conclusione la partecipazione dei docenti alla sperimentazione è stata proficua e ha raggiunto dei buoni risultati per quanto concerne l'opportunità di fare esperienza di pratiche di lavoro congiunto, inerente al confronto dialogico e alla riflessione su contenuti, metodologie e pratiche didattiche. La lettura dei resoconti riflessivi e la discussione finale sugli esiti della sperimentazione hanno fatto emergere la significatività dell'esperienza di progettazione partecipata e ne auspicano una ripetizione con tempi più dilatati. In particolare, le caratterizzazioni dei Centri di istruzione degli adulti, la complessità delle condizioni e delle problematiche in cui si opera richiedono uno spazio di riflessione più ampio nell'ambito della programmazione generale delle attività, sia per l'elaborazione congiunta dei contenuti e dei materiali delle Uda, avvenuta in fase di progettazione, sia per la definizione dei tempi di implementazione.

Box 1. Suggerimenti in vista di una nuova sperimentazione

- Anticipare i tempi della progettazione
- Anticipare i tempi di implementazione
- Diluire i tempi di implementazione
- Frazionare l'Uda in microunità
- Ampliare le ore di implementazione
- Semplificare i testi di italiano
- Semplificare gli esercizi di matematica
- Ampliare i materiali
- Calibrare meglio le due verifiche sui contenuti e sui tempi
- Sviluppare le infrastrutture informatiche
- Sviluppare la FAD
- Sviluppare la pedagogia attiva
- Creare una chat tra colleghi e/o un forum di discussione per condividere l'implementazione in itinere

Conclusioni

Con le dovute cautele, si proverà ora a tirare le fila di un progetto che ha consentito, in chiusura, non solo di fare il punto su criticità e punti di forza ma anche di avanzare qualche ipotesi su cui lavorare in vista di azioni e ‘sperimentazioni’ future.

Per quanto concerne le criticità rilevate, dalla base empirica emerge come le problematiche più avvertite risultino tutte in qualche modo riconducibili all’eterogeneità dell’utenza. Diversi per età, nazionalità, titolo di studio, competenze pregresse e fattori motivazionali, i soggetti che accedono ai percorsi Ida compongono un *melting pot* che costituisce, forse, la caratteristica più rappresentativa dell’istituto. L’eterogeneità dei profili, insieme con la discontinuità della frequenza – tipica della popolazione adulta – generano a cascata una serie di ricadute in termini di offerta formativa. Ci si riferisce, in particolare, alla difficoltà di elaborare una programmazione congruente con i bisogni educativi di tutti e di ciascuno, nonché alla mancata corrispondenza tra le competenze attese, sia in entrata sia in uscita, e quelle effettivamente acquisite al termine dei percorsi di primo livello. Quest’ultimo punto implica, tra le altre, la difficoltà di articolare un piano dell’offerta formativa uniforme, tale cioè da consentire la standardizzazione e l’uniformità delle Uda. Il tema in oggetto è comune anche all’insegnamento nelle sedi carcerarie. Si tratta di un argomento assai complesso le cui specificità chiamano in causa fattori organizzativi, normativi ed etici che di certo meriterebbero di essere indagate altrimenti. Pertanto, rimandando ad altra sede i dovuti approfondimenti su un tema al contempo rilevante e poco trattato dalla letteratura scientifica (Wacquant 2013), ci limitiamo qui ad annoverare solo qualche punto di interesse. Ci riferiamo, in particolare, alle peculiarità che assumono i bisogni educativi di soggetti in stato detentivo; alla complessità dei fattori organizzativi implicati; alla necessità di contemperare la tutela della sicurezza, con il diritto costituzionale al trattamento, alla segmentazione delle

attività trattamentali che spesso si sovrappongono, compromettendo l'assiduità della frequenza scolastica (Vatrella 2015). A ciò si aggiungano i trasferimenti che, come noto, riguardano per lo più le case circondariali, le questioni strutturali e di dotazione infrastrutturale degli istituti penitenziari. Quest'ultimo problema, che pure assume nelle carceri una natura evidentemente *sui generis*, risulta però comune alle sedi civili dove, non di rado, si lamentano l'obsolescenza, la scarsità o finanche l'assenza di una dotazione informatica e tecnologica.

Del tutto rilevanti sono, infine, le dichiarazioni dei docenti in tema di durata e collocazione temporale delle azioni progettuali. Come richiamato in premessa, le attività di implementazione delle due Uda sono state realizzate nel mese di maggio, per un totale di 20 ore circa. L'erogazione è avvenuta, quindi, in una fase dell'anno particolarmente critica; in un momento, cioè, in cui non solo il numero di apprendenti frequentanti cala sensibilmente³, ma i docenti sono impegnati nelle già onerose attività di chiusura dell'anno scolastico. A ciò si aggiunga che la durata degli interventi si è rivelata, secondo il parere di quasi tutti i docenti coinvolti nella sperimentazione, del tutto insufficiente a perseguire gli obiettivi previsti; obiettivi a ben vedere ambiziosi, che avrebbero richiesto una dilatazione dei tempi di implementazione.

Ciò malgrado, e nonostante i limiti peraltro tipici di ogni innovazione, l'azione ha prodotto risultati incoraggianti, soprattutto se si guarda agli effetti latenti e inattesi che essa ha generato.

Il tentativo di uniformare l'offerta didattica – che pure ha suscitato non poche perplessità – si è, infatti, inaspettatamente tradotto in opportunità riflessiva, prolifica sia sul piano conoscitivo sia sul piano della policy. In altri termini, le Uda hanno

³ Il fenomeno del calo delle presenze riguarda soprattutto gli apprendenti di origine straniera, di norma impegnati in attività lavorative di tipo stagionale.

configurato non tanto la possibilità di standardizzare l'offerta didattica, soluzione evidentemente inadeguata ad un contesto complesso e diversificato come quello Ida, ma hanno sollecitato l'emersione di una domanda; di un 'bisogno di comunità'. Ad essere emerso con forza è stato, cioè, il bisogno di uscire da un isolamento che impatta negativamente sulla comunità educante; l'esigenza di superare la marginalità cui le pratiche individuali di insegnamento sono di solito confinate e di mettere in comune esperienze, idee, proposte e, non ultimo, materiali. Il progetto non si è però limitato all'emersione di un bisogno, ma ha avviato la costruzione di una vera e propria comunità di pratica (Landri e Milione 2016) in grado di produrre risultati che meritano attenzione.

Ci riferiamo, in particolare, al rapporto tra la partecipazione alla fase progettuale dell'Uda e ai risultati conseguiti dagli apprendenti. Lo studio ci ha consentito, infatti, di elaborare l'ipotesi interpretativa secondo cui la condivisione del momento creativo d'individuazione delle strategie, dei metodi e degli strumenti, insieme al confronto costante tra pari – fortemente voluto e costantemente incoraggiato dal gruppo di progettazione – abbiano inciso positivamente sulla qualità dell'offerta didattica e, dunque, sui livelli di apprendimento a prescindere dal grado di adesione allo standard proposto.

Questa ipotesi assume maggiore consistenza se la si mette in relazione con i risultati del questionario sull'efficacia percepita da cui si evince di contro come la mancanza di partecipazione alla fase progettuale abbia prodotto negli insegnanti del gruppo di 'controllo' un atteggiamento più cauto, meno critico quindi, ma anche meno partecipe circa le ragioni dell'iniziativa. In tal senso quindi, è interpretabile la maggiore soddisfazione che costoro hanno espresso riguardo gli aspetti metodologici, i materiali forniti e gli esercizi proposti. Analogamente, la maggiore tolleranza circa le regole di implementazione risulta del tutto congruente con la tendenza dichiarata dai docenti del gruppo di 'controllo' a gestire l'Uda in modo più flessibile. Infi-

ne, alla luce di quanto sin qui intuito è altresì possibile provare a identificare gli interventi e le pratiche da cui la policy Ida potrebbe trarre giovamento.

La Programmazione partecipata, la produzione collegiale e la successiva messa in comune di dispositivi e strumenti didattici, l'individuazione e la condivisione di strategie di intervento coerenti con i bisogni formativi, lo scambio costante e le relazioni tra pari favorite dalla creazione di momenti e luoghi di confronto sono utili non solo a rafforzare il senso critico e la consapevolezza dell'attore implementatore, ma agiscono come fattori motivazionali che spingono a migliorare la relazione pedagogica e per questa via incidono positivamente sui risultati.

Riferimenti bibliografici

- Amaturo, E. (2012). *Metodologia della ricerca sociale*. UTET Università.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). *Ethnography and participant observation*, London, Sage.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge, London.
- Cassell, C., & Johnson, P. (2006). Action research: Explaining the diversity. *Human relations*, 59(6), 783-814.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vol. 3). Il mulino, Bologna.
- Di Franco, G. (2010). *Il campionamento nelle scienze umane. Teoria e pratica*. FrancoAngeli, Milano.
- Dubost, J., & Lévy, A. (2016). Recherche-action et intervention. In *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 408-433). Erès.
- Heron, J. (2001). Transpersonal co-operative inquiry. *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 333-339.
- Istat (2017). *Studenti e scuola dell'istruzione primaria e secondaria in Italia. Differenze strutturali tra scuole statali e paritarie*, Roma.
- Landri, P. Milione A., (2016). *Le pratiche di comunità. La costruzione di rete di educazione e politiche sociali*, in Landri P. (a cura di),

- Prendersi cura del welfare. Le politiche sociali nella lente della pratica*, Edizioni Altravista, Pavia.
- Marradi, A., & Gasperoni, G. (Eds.). (1992). *Costruire il dato 2: vizi e virtù di alcune tecniche di raccolta delle informazioni* (Vol. 2). Franco Angeli, Milano.
- Marradi, A., & Macrì, E. (2012). Sono equidistanti le categorie di una scala Likert? Alcune risultanze di ricerca. *Cambio. Rivista sulle Trasformazioni Sociali*, 2(3), 171-188.
- Marradi, A., Pavsic, R., & Pitrone, M. C. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Il Mulino, Bologna.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Vatrella, S. (2015). *Penitenti educati. Migranti in un'etnografia carceraria*, Franco Angeli, Milano.
- Wacquant, L. J. (2013). *Iperincarcerazione: neoliberismo e criminalizzazione della povertà negli Stati Uniti*. Ombre Corte, Verona.



Amalia Caputo

Interventi contro la dispersione: Scuola Viva nei CPIA

Sul concetto di dispersione

La centralità della lotta alla dispersione (scolastica) nel quadro degli obiettivi della dell'Unione Europea ha avuto come effetto, specie nell'ultimo ventennio, il proliferare di riflessioni e studi per individuare modelli interpretativi e di intervento di politica scolastica il più possibile condivisi ed esaustivi. L'interesse per il fenomeno nasce dalla consapevolezza che la diffusione dell'istruzione significa sostenere lo sviluppo della società e dell'economia, significa ridurre le disparità e le disuguaglianze. Per questo, contrastare la dispersione non significa unicamente assicurare la diffusione dell'istruzione, ma significa favorire sia lo sviluppo delle risorse umane sia lo sviluppo economico e tecnologico di una società che sia legittimamente una società della conoscenza (strategia *Europa 2020*): un individuo, avendo imparato ad apprendere, è in grado di valorizzare il suo capitale umano mettendo a disposizione in modo costruttivo della comunità le sue competenze, le sue conoscenze e le sue capacità. La dispersione scolastica ha, quindi, effetti negativi sul sistema sociale nell'immediato e a lungo termine. Nell'immediato perché inibisce la crescita del capitale umano dei singoli e la loro capacità di formarsi e di collocarsi nel mercato del lavoro alimentando così il fenomeno dei *not in employment, not in education and not in training*: è stato dimostrato che, seppur con tempi di transizione molto lunghi e frammentati, il tasso di istruzione di un Paese è inversamente proporzionale a quello dei NEET¹. La di-

¹ P. Lotti e V. Pedani, (a cura di), *Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale*. Indire, Firenze, 2016.

spersione ha effetti negativi a lungo termine perché *dissipa* intelligenze, risorse e potenzialità utili ad per la crescita di un Paese²; dalle analisi condotte dalle organizzazioni internazionali, infatti, sono apparsi sempre più evidenti i legami tra i livelli di istruzione e formazione e i dati sull'occupazione, la povertà, i fenomeni di marginalità, criminalità e di esclusione sociale. Questo spiega il motivo per cui da almeno due decenni il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce è al centro delle politiche di istruzione e formazione promosse dall'Unione Europea e perché è stato individuato come uno dei parametri di riferimento per valutare il miglioramento dei sistemi di istruzione e formazione.

Sul piano più strettamente connesso alle azioni di contrasto alla dispersione, numerosi sono stati i tentativi per la messa a punto di un modello di intervento che fosse univoco; la gran parte delle criticità riscontrate sono attribuibili alla natura stessa del fenomeno, un fenomeno che difficilmente si presta a definizioni di tipo universalistico³. La dispersione ha, da un lato, una forte connotazione storica e territoriale in quanto è strettamente collegata al concetto di scolarizzazione praticato da una certa società in un certo momento della sua storia⁴; dall'altro lato, è un fenomeno complesso perché determinato da una serie di fattori che in generale impediscono o interrompono il regolare svolgimento del percorso formativo. Il forte legame della dispersione scolastica al contesto storico, sociale ed economico di riferimento, dunque, ha prodotto negli anni molteplici riflessioni di intervento che, sulla base delle caratteristiche dei contesti, hanno dato rilievo ad un fattore piuttosto che ad un altro,

² V. Ghione, *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, 2004, Carocci, Roma.

³ Le difficoltà emergono già a partire dalla definizione e dall'etimologia della parola di dispersione scolastica; dispersione deriva sia da *dispergère* (dilapidare, spargere cose qua e là senza un ordine predefinito sia da *disperdère* ('dividere, separare, allontanare, dissipare, sperperare, mandare in perdizione'), in entrambi i casi significano sbandarsi, disperdersi, svanire.

⁴ O. Liverta Sempio, E. Gonfalonieri, *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, 1999, Cortina Raffaello, Milano.

dedicando via via un peso differente a quelle che chiameremo cause endogene alla scuola oppure a quelle esogene. La letteratura recente⁵ converge sull'idea di una dipendenza reciproca tra i processi formativi e le strutture sociali più ampie, tra società e suoi diversi sottosistemi che concorrono ad aumentare le opportunità e l'autonomia degli individui. Tra questi sottosistemi c'è la scuola, luogo di costruzione di cultura e di socialità dei soggetti, oltre che ambito di valorizzazione della società e della sua cultura. In questo contesto, la dispersione scolastica assume le caratteristiche di fenomeno complesso e multistrutturato, la risultante di una serie di cause extrascolastiche (esogene alla scuola) e quelle scolastiche (endogene alla scuola) che interagendo ne favoriscono l'insorgere. Le cause esterne al sistema scuola si riferiscono al contesto sociale, ambientale e familiare del giovane, ossia ai fattori socioeconomici e socio-culturali legati sia al territorio di appartenenza sia al *background* familiare del giovane; i fattori endogeni alla scuola attengono all'ambiente scuola, inteso sia nell'accezione di luogo fisico sia come luogo di costruzione della rete di relazioni che si articolano all'interno della scuola tra lo studente, i compagni, gli insegnanti e la struttura stessa della scuola. È così che, secondo questa interpretazione, la dispersione scolastica viene considerata il risultato dell'inefficacia di più sistemi, quello appunto formativo, sociale, economico e culturale (riferito al soggetto).

Questo in linea teorica. Infatti, a questa complessità sul piano concettuale non corrisponde una pari e adeguata complessità sul piano delle azioni di ricerca. Passando in rassegna le

⁵ R. Alistair, C. Leathwood, *Problematising Early School Leaving*. *European Journal of Education*, 3, 405-418, 2013; M. Colombo, *Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, «Scuola Democratica», 2, 2015, pp. 411-424; M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo, dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, 2010, Erickson, Trento; H.H. Scales, *Another look at the drop out problem*, «The Journal of Educational Research», 62, 2015, pp 339-343.

ricerche sul condotte negli ultimi anni tema e le esperienze progettuali realizzate si evince che solo di rado si adotta un modello di analisi sistemico che rispecchia, cioè, l'aspetto multidimensionale del fenomeno. Come è stato sottolineato altrove⁶, la gran parte delle indagini si soffermano quasi esclusivamente sulle manifestazioni del fenomeno tralasciando l'analisi delle cause; due sono gli ordini di problemi che si possono individuare nelle ricerche sulla dispersione. In primo luogo, parte delle indagini limitano l'attenzione solo su alcune delle molteplici manifestazioni della dispersione scolastica, per cui alcuni studi quantificano solo gli abbandoni o le bocciature o, ancora, i non valutati e così via; generalmente gli studi pongono l'attenzione sull'individuo che si 'disperde' tralasciando il sistema che produce, in parte, dispersione; non vengono, dunque, quasi mai stimate le due fondamentali cause di dispersione: la specificità del contesto e delle politiche di *welfare*, da un lato, e la condizione socio economica della famiglia⁷. Questi aspetti – in secondo luogo – risultano ancora più rilevanti se si considera che in Italia permangono situazioni di disegualianze tra i giovani dovute all'appartenenza a classi sociali e a zone geografiche differenti che si concretizzano proprio nel sistema scolastico. Infatti, nonostante il significativo progresso nel livello medio di istruzione della popolazione e una decrescita del fenomeno della dispersione scolastica⁸ che ha consentito per molti aspetti il recu-

⁶ A. Caputo, *L'analisi della dispersione scolastica. Teorie, metodi e pratiche di ricerca*, 2006, Oxiana, Napoli.

⁷ Eppure i risultati di recenti ricerche confermano la stabilità, ancor oggi, del legame del successo scolastico e formativo con lo status culturale familiare e il grado di sviluppo socio economico del territorio.

⁸ Secondo gli ultimi dati Eurostat (<http://ec.europa.eu>, 2017), in Italia si registra un calo del numero di *early school leavers* dal 20,8% del 2006 all'attuale 13,8% un risultato in parte attribuibile con la progressiva estensione dell'obbligo scolastico; tuttavia, persistono significativi divari territoriali (tanto a livello macro quanto micro) e di genere (donne intorno al 12%, uomini oltre il 16%).

però del ritardo accumulato dall'Italia rispetto ad altri paesi europei, persiste – soprattutto negli istituti superiori – una eredità intergenerazionale dei livelli di istruzione ed una ridotta mobilità sociale e culturale.

Ma non è tutto. Quando si parla di dispersione si fa quasi sempre esplicito riferimento alla dispersione scolastica, in questi casi i referenti sono giovani al di sotto dei 16 anni, ovvero quanti sono (o dovrebbero essere) ancora nel circuito della formazione obbligatoria. In questo senso, le azioni che ne prevedono il contrasto sono pensate come azioni di prevenzione ed agiscono esclusivamente nell'ambito scolastico. La dispersione, intesa nell'accezione di dissipazione di risorse ed intelligenze, è in realtà un fenomeno più ampio che interessa anche quanti sono già usciti volontariamente e prematuramente dal circuito formativo. Esistono quindi delle azioni di recupero che hanno come protagonisti (giovani) adulti e che prevedono essenzialmente azioni di qualificazione/riqualificazione professionale o di cittadinanza attiva. È, dunque, possibile individuare tre tipi di azioni nella lotta all'abbandono scolastico, di prevenzione, di intervento e di compensazione. Le misure di prevenzione hanno per oggetto i problemi strutturali ed i fattori di rischio che possono causare l'abbandono precoce ed interessano quindi i giovani a rischio di dispersione, in questi casi gli interventi riguardano gli ambienti di apprendimento, i curricoli, la formazione dei docenti e i sistemi di connessione tra mondo della scuola e mondo del lavoro; le misure di intervento, al pari delle precedenti, rispondono ai primi segnali dell'abbandono scolastico, e riguardano la messa a punto di azioni per migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione e di offrire un supporto mirato alle difficoltà incontrate dagli studenti; infine, le misure di compensazione, invece, si pongono come obiettivo il recupero di quanti sono usciti prematuramente e definitivamente dal percorso di istruzione e formazione con l'obiettivo di creare nuove opportunità di ottenere una qualifica che sia spendibile anche nel mercato del lavoro. Ma perchè è così importan-

te agire anche sugli adulti dispersi? Come è noto, *lifelong learning*, specie nell'ultimo decennio è diventata una parola chiave nelle nuove politiche di welfare dell'Unione Europea, il motivo risiede nel fatto che a livello macro viene riconosciuto che la formazione permanente (degli adulti) rappresenta uno strumento per garantire la crescita di un Paese e, a livello micro, un modo per contrastare le differenti forme di esclusione sociale; stiamo quindi assistendo ad una trasformazione del modello sociale europeo dal *welfare* al *workfare* o, in alternativa, al *learningfare*. È implicito, dunque, che in questa nuova prospettiva interpretativa la dispersione (scolastica) diviene una questione prioritaria. Molto si è fatto in Italia nell'ultimo ventennio, ma nel panorama generale della zioni di contrasto (prevenzione/recupero) della dispersioni rappresentano a parere di chi scrive, esempi di buone pratiche l'Azione F3 e ScuolaViva

L'azione F3. Lo sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e la creazione di prototipi innovativi

Da quanto argomentato risulta evidente che nello studio della dispersione – sia come azioni di prevenzione sia come azioni di recupero – e nella progettazione per prevenirla e contrastarla è necessario integrare i vari ambiti in quanto elementi correlati al fenomeno; in questo senso, la dispersione, intesa sia come abbandono volontario sia come esclusione dal sistema, diviene il segnale di una situazione di disagio a sua volta determinata dalle specificità di sistemi sociali distinti (la famiglia, la scuola ed il gruppo dei pari), ma interagenti tra loro.

Lo studio del fenomeno non può, quindi, basarsi su semplici interpretazioni di causa-effetto, ma è necessaria una lettura d'insieme, lettura che può essere effettuata solo se ricondotta ad una visione sistemica delle cause esogene ed endogene alla scuola. Ciò implica l'esigenza di elaborare un *modello interpretativo sistemico* – un prototipo – che consideri simultaneamente tutte le possibili cause e tutti i possibili effetti della dispersione scola-

stica, ovvero un modello che consenta di rilevare la dispersione considerando i fattori che la determinano e tutte le sue possibili manifestazioni e che tenga conto della complessità del fenomeno e delle differenze territoriali in termini di svantaggio sociale.

Ma cosa si è fatto in Italia? Nell'ultimo ventennio il modello adottato dalla scuola italiana per contrastare la dispersione è stato orientato all'inclusione sociale e dal diritto-dovere di istruzione e formazione. Dal 2002 i principali interventi di carattere sistemico sono stati realizzati con i Piani Operativi Nazionali (PON) gestiti dal MIUR; di particolare interesse è il PON 2007-2013 «Competenze per lo sviluppo» (Obiettivo specifico F) che si è posto come finalità il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale nelle Regioni Obiettivo Convergenza a cui i Piani di Azione e Coesione (PAC) per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al Sud hanno dato grande rilievo. Nell'ambito del settore Istruzione dei PAC, infatti, tra le varie azioni rientrano proprio quelle per contrastare il fallimento formativo precoce in aree territoriali ad elevato rischio (Azione F3), tra i risultati attesi la riduzione della dispersione scolastica e l'aumento di quanti hanno abbandonato precocemente gli studi. Su questa base è stato messo a punto un progetto di Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi.

<i>Intervento di supporto trasversale</i>	<i>Azioni</i>	<i>Programmi</i>	<i>Fondo</i>
Valutazione e Miglioramento continuo delle scuole	iniziative di raccordo scuola lavoro	POR	FSE
	periodi di residenza e studio in scuole all'estero	POR	FSE
	<i>contrasto alla dispersione scolastica</i>	POR	FSE
	nuove tecnologie per la didattica	POR	FSER
	interventi per gli ambienti scolastici	POR	FSER
	innalzamento delle competenze chiave	PON	FSE
	Orientamento	PON	FSE

Tab. 1: Il Piano di Azione Coesione. Priorità Istruzione

Fonte: Circolare MIUR AOODGAI/11666 del 31/7/12

I progetti di azioni di contrasto alla dispersione, denominati appunto F3, sono stati ideati e realizzati, attraverso percorsi e moduli differenziati, da 209 reti costituite da scuole di ogni ordine e grado e da soggetti pubblici e/o del privato sociale situate nelle aree di grave esclusione sociale e culturale dello stesso territorio. Alla base l'idea di far emergere modelli di intervento dal basso e di una successiva modellizzazione di un prototipo che potesse essere eventualmente esportato in contesti territoriali e sociali analoghi. Al di là delle specificità dei singoli progetti e delle valutazioni di merito, ciò che preme qui sottolineare sono gli aspetti innovativi nell'approccio adottato per il contrasto della dispersione. Gli aspetti innovativi, a parere di chi scrive, sono riconducibili innanzitutto al tentativo di adottare *ex ante* un *modello interpretativo sistemico* e di individuarne uno *ex post* con la messa a punto di un prototipo di intervento.

Nella fase *ex ante*, sono stati inclusi nella progettazione tutti gli attori che concorrono ad incentivare/disincentivare la dispersione tutti riconducibili a quelle che abbiamo definito cause endogene ed esogene e quindi il soggetto, la scuola, la famiglia, il gruppo dei pari, agli attori del territorio; in un'ottica non solo di prevenzione ma anche di recupero, i progetti hanno previsto azioni che non includessero esclusivamente gli studenti 'a rischio', ma sono stati articolati in modo da intervenire anche sui quanti hanno lasciato il circuito della formazione e dell'istruzione, i dispersi (giovani adulti delle case circondariali, i drop out e così via). Questo ha previsto azioni laboratoriali, di studio assistito, ma anche di riqualificazione professionale rivolta ai giovani adulti attraverso attività di *consueling*, di orientamento e di esperienze concrete presso artigiani e aziende⁹. La

⁹ Il Piano d'Azione Coesione aveva tra i suoi scopi anche il rafforzamento delle azioni per l'autovalutazione e la valutazione; per questo nella fase iniziale è stato individuato un *set* di indicatori comunemente condiviso che potesse consentire non solo di stimare, indipendentemente dal contesto in cui lo studio si articola, l'effettiva incidenza delle concause in riferimento ai vari

fase *ex post* ha visto la messa a punto di un prototipo di intervento basato sulla valutazione dei 209 progetti realizzati dalle reti. Il prototipo di intervento per contrastare la dispersione scolastica risulta costituito da dieci punti ritenuti essenziali affinché un progetto possa essere ritenuto efficace, indipendentemente dal contesto¹⁰. Diventa così rilevante la presenza di una rete fra scuole di diverso grado con il coinvolgimento del territorio e soprattutto delle famiglie, la formazione dei docenti, le attività extrascolastiche si supporto a quelle scolastiche, gli indicatori di risultato. Questi elementi, in virtù di quanto argomentato, divengono allora tasselli fondamentali per la condivisione di un modello di intervento di tipo sistemico e multidimensionale, in un ottica che – al di là delle caratteristiche oggettive degli indicatori a cui si fa riferimento – vede questi elementi come fattori che interagiscono a più livelli nel contesto scolastico ed extrascolastico¹¹.

Le buone pratiche in Campania. Il Programma ScuolaViva

Nell'ambito delle azioni di contrasto alla dispersione attivate negli ultimi anni in Campania, *ScuolaViva*¹² è tra i pro-

ambiti territoriali, ma anche di valutare l'impatto che un intervento ha avuto nel contrasto alla dispersione.

¹⁰ A. Caputo et al. (2016), "I dieci punti irrinunciabili: suggerimenti contenuti nei prototipi", in P. Lotti e V. Pedani, (a cura di), *Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale*. Indire, Firenze, 2016.

¹¹ La fase finale dell'attuazione dell'azione F3 è stata oggetto di valutazione da parte di Ismeri Europa (Leader) e dell'Università di Genova; per approfondimenti AAVV, *Accompagnamento e valutazione dell'Azione 3 "Contrasto alla dispersione scolastica" del Piano di Azione Coesione, a titolarità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Rapporto di Valutazione*. <https://ismerieuropa.com/wp-content/uploads/2015/03/Rapporto-valutazione-F3.pdf>, 2016.

¹² ScuolaViva nasce nell'ambito dei P.O.R. Campania FSE 2014-2020 Asse III Istruzione e Formazione Obiettivo tematico 10 – Investire nell'istruzione,

grammi di maggior interesse perché si basa proprio su un'idea di intervento, potremmo dire, sistemico. Voluta dalla Regione Campania e attivato con le risorse del Fondo Sociale Europeo, il programma *ScuolaViva* della durata triennale ha preso il via nell'anno scolastico 2016-2017. Gli Istituti Scolastici Statali di I e II grado della Regione Campania che operano in aree caratterizzate da disagio sociale e rischio di marginalizzazione, hanno la possibilità – in linea con le politiche europee e nazionali per l'apprendimento permanente – di strutturare percorsi di rafforzamento dell'offerta formativa in grado di favorire l'inclusione sociale e di inibire la dispersione scolastica e le disegualianze sociali. Questo in linea teorica. Da un punto di vista operativo, il programma prevede la formazione di reti costituite dalle scuole, dalle famiglie dalle istituzioni e dagli operatori locali, il cui compito è favorire i processi di partecipazione democratica ed di accrescimento culturale. In tale prospettiva, gli istituti scolastici sono chiamati a svolgere la funzione più importante quella di programmare gli interventi e di coordinare le strutture e le risorse culturali e sociali del territorio nella progettazione e nell'attuazione degli interventi stessi³. Ma in cosa consistono

nella formazione e nella formazione professionale per le competenze e l'apprendimento permanente Priorità d'investimento 10 – Ridurre e prevenire l'abbandono scolastico precoce e promuovere la parità di accesso all'istruzione prescolare, primaria e secondaria di elevata qualità, inclusi i percorsi di istruzione (formale, non formale e informale) che consentano di riprendere percorsi di istruzione e formazione Obiettivo specifico 12 – Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica formativa (RA 10.1) Azione 10.1.1 Interventi di sostegno agli studenti caratterizzati da particolari fragilità, tra cui anche persone con disabilità (azioni di *tutoring* e *mentoring*, attività di sostegno didattico e *counselling*, attività integrative, incluse quelle sportive, in orario extra scolastico, azioni rivolte alle famiglie di appartenenza Azione 10.1.5 “Stage (anche transnazionali), laboratori, metodologie di alternanza scuola lavoro per migliorare le transizioni istruzione/formazione/lavoro”. Azione 10.1.6 “Azioni di orientamento, di continuità e di sostegno alle scelte dei percorsi formativi”

³ L'Istituzione scolastica proponente ha il compito di stipulare uno spe-

queste attività? Le proposte progettuali hanno previsto, in generale, un ampliamento dell'offerta formativa della Scuola attraverso la realizzazione di differenti tipi di intervento individuati sulla base delle esigenze del territorio. Le azioni proposte e attivate delle reti di scuole sono riassumibili in sei tipi: laboratori, dentro e/o fuori la scuola, per l'approfondimento delle competenze di base linguistico/espressive e logico/matematiche; laboratori tecnico/professionali con il coinvolgimento di artigiani, imprese, e così via¹⁴; laboratori tematici (arte, sport, lingue straniere, cultura ambientale, cittadinanza attiva); attività culturali e ricreative dentro e/o fuori la scuola (teatrali, musicali, sportive ecc.); percorsi di consulenza psicologica, azioni di orientamento, continuità e sostegno alle scelte dei percorsi formativi; iniziative per il coinvolgimento diretto e attivo dei genitori nella vita scolastica; percorsi didattici (formali, informali e non formali) finalizzati all'acquisizione e al potenziamento delle competenze.

Come si è detto, le azioni di contrasto alla dispersione scolastica si articolano secondo due direttive, i progetti di prevenzione e quelli di recupero. È implicito che, mentre intervenire sui ragazzi a rischio di dispersione può rappresentare una via più diretta quando i progetti sono efficaci, ricondurre giovani e i giovani adulti dispersi nel circuito della formazione può essere più difficoltoso. Come si è visto, tentativi in tal senso, sono stati previsti da alcuni dei progetti dell'Azione F3 nei termini di azioni per la riqualificazione professionale dei 'dispersi', ma è nell'ambito del programma *ScuolaViva* che si registrano inte-

cifico accordo di partenariato gli attori che intende coinvolgere per la realizzazione delle attività (enti istituzionali, associazioni di promozione culturale, associazioni di promozione sociale, cooperative, volontariato laico e religioso, terzo settore, imprese, oratori).

¹⁴ Sono inclusi in questi laboratori anche i percorsi di valorizzazione ed incremento delle opportunità previsti dalla Legge 107/2015 in ordine al rafforzamento dei percorsi di alternanza scuola-lavoro

ressanti tentativi di recupero degli adulti. Infatti, in taluni casi, i progetti proposti dalle istituzioni scolastiche della regione Campania hanno previsto anche attività didattiche rivolte a ragazzi e adulti (anche stranieri) che hanno abbandonato gli studi e provenienti da contesti familiari e sociali a rischio per incentivare il rientro in formazione, favorire l'acquisizione di nuove competenze e conseguire titoli di studio formali. In

Nell'ambito dei CPIA sono stati attivati quattro i progetti rivolti agli adulti, uno nel salernitano, uno a Caserta e due nell'area partenopea. Nello specifico, ogni progetto si articolava in una serie di moduli, per un totale di diciassette moduli, ciascuno dei quali proponeva delle strategie di azioni di contrasto alla dispersione scolastica e di reinserimento lavorativo dei giovani e adulti. I progetti, differenti tra loro, sono accomunati dall'idea di fornire ai partecipanti delle competenze di base per l'inserimento nel mercato del lavoro. Gli adulti coinvolti sono stati quasi settecento per oltre mille ore totali di lezione. Ma vediamo i programmi nel dettaglio.

	<i>Napoli Cit. 2</i>	<i>Napoli Pro. 2</i>	<i>Caserta</i>	<i>Salerno</i>	<i>Totale</i>
n° moduli	7	4	8	7	26
n° ore per moduli	34	60	30	43	167
n° tot ore per modulo	240	240	318	300	1098
n° aperture settimanali	2	2	2	3	9
n° partecipanti per modulo	28	20	25	20	93
n° totale partecipanti	200	80	250	140	670

Tab. 2: L'apprendimento permanente nel programma ScuolaViva. I numeri

Il progetto "Mens sana et corpore sano" proposto dal C.P.I.A. Napoli Città 2 contiene al suo interno azioni relative allo sport, danza, musica e cinema realizzate da associazioni sul territorio con l'obiettivo di stimolare la collaborazione di gruppo oltre l'ac-

quisizione di competenze tecniche. I moduli “Cinema per la didattica”, muovendo dalla convinzione sulle potenzialità educative, didattiche e pedagogiche del cinema nella formazione dei cittadini, ha realizzato una rassegna cinematografica sui temi della cittadinanza attiva al fine di sensibilizzare i partecipanti sul tema, mentre “Lo sport è di tutti i colori” ha previsto attività sportive per favorire il benessere e la socializzazione dei giovani; “La pratica dello strumento musicale e musica d’insieme” e “La Danza etnica popolare” hanno organizzato lezioni musicali, che vanno dalla teoria all’uso pratico degli strumenti musicali, e laboratori di danza con particolare attenzione alle musiche e danze locali ed etniche del sud Italia. La musica è un tema centrale anche in “Creatività 2.0”, un’azione all’interno del progetto “Imparare facendo” proposto dal C.P.I.A. di Caserta, in cui è stato creato un laboratorio che fornisce competenze tecniche per la realizzazione di prodotti video e la creazione e registrazione di brani musicali con l’obiettivo di favorire la socializzazione e stimolare la creatività dei partecipanti. Creatività e apprendimento che vengono incentivate in vari modi, sia ad esempio attraverso i giochi logici e l’utilizzo degli strumenti informatici all’interno del modulo “Infonumeracy: giocando con la matematica e l’informatica”, sia attraverso diversi laboratori di scrittura creativa che hanno favorito lo sviluppo di *literacy skills* attraverso giochi di scrittura e lettura creativa al fine di costruire racconti personali e originali nel modulo “Con le mie parole...”, sia attraverso l’utilizzo di un linguaggio di più agevole produzione e fruizione, quale il fumetto, nel modulo “Balloon”; o ancora laboratori di scrittura per la creazione di testi pertinenti a diversi mezzi di comunicazione (tv, radio, stampa, pubblicità, ecc.) nell’azione “Scrittura creativa per il potenziamento linguistico” nell’ambito del più ampio progetto “Con il cuore e con la mente” proposto dal C.P.I.A. Napoli Città 1. Alcuni interventi erano rivolti esclusivamente agli studenti stranieri già inseriti in percorsi di istruzione secondaria superiore o interessati a intraprenderne uno nuovo, come i moduli “Italiano per lo studio” proposto dal C.P.I.A.

Napoli Città 2 e “Elementi di Lingua e cultura italiana per stranieri L2” (C.P.I.A. di Caserta) realizzando un percorso di potenziamento linguistico centrato sullo sviluppo delle competenze grammaticali, lessicali ed espressive dei giovani immigrati. Oltre ai moduli che prevedevano un coinvolgimento diretto dei soggetti in attività pratiche, l’azione denominata “Sportello d’ascolto” è più mirata alla valorizzazione dell’individuo nella sua interezza, a stimolare una crescita tanto cognitiva quanto emozionale, e a migliorare la comunicazione tra genitori e figli. Altre iniziative, invece, hanno previsto la creazione di laboratori e lezioni didattiche più strettamente finalizzate all’acquisizione di competenze tecniche spendibili sul mercato del lavoro, in particolare l’apprendimento dei più importanti linguaggi di programmazione in “Coding e robotica” e le tecniche grafiche per la creazione dei layout dei siti web in “Web Marketing: strategie di comunicazione aziendale” nell’ambito del C.P.I.A. Napoli Città 1. In quest’area rientrano anche le azioni condotte nei C.P.I.A. delle sedi di Caserta, “Orientare le competenze” strutturate su una serie di colloqui frontali al fine di far acquisire ai giovani una maggiore consapevolezza delle proprie capacità professionali e la realizzazione di simulazioni utili a ricostruire la modalità di funzionamento di un ambiente lavorativo, mentre il modulo “Labor...iamo!!!” organizzato in lezioni frontali sul tema dell’autoimprenditoria, è stato maggiormente incentrato sull’acquisizione di competenze tecnico-scientifiche ed economiche miranti a sviluppare un’attitudine concreta all’autoimpresa. Queste attività richiamano per argomento e finalità quelle previste nel progetto “Job Placement” che ha visto coinvolti i C.P.I.A. della provincia di Salerno (Salerno, Nocera Inferiore, Mercato S. Severino, Eboli e Vallo della Lucania), i cui moduli sono strettamente interconnessi tra loro e hanno condiviso l’obiettivo di fornire e rafforzare le competenze chiave per il segmento successivo di istruzione superiore e di qualificazione o riqualificazione professionale. Il modulo “Il futuro è adesso” ha previsto una serie di incontri frontali strutturati in tre fasi, bilancio delle competen-

ze, offerte del mondo del lavoro e preparazione per un successivo inserimento, al fine di sviluppare la capacità di *empowerment*, cioè quell'insieme di conoscenze, competenze e modalità di relazione che mettono un individuo nelle condizioni di acquisire un maggior controllo sulla propria vita e un quadro più definito delle proprie aspirazioni. Parte integrante delle azioni di orientamento e sostegno alle scelte dei percorsi lavorativi e professionali è stato il laboratorio enogastronomico multiculturale promosso dal modulo "Street food and beverage con contaminazioni etniche", organizzando sia lezioni didattiche sull'alimentazione e in particolare sui vini del territorio locale e street food come risorsa del patrimonio gastronomico-culturale, sia attività di preparazione in cucina e di tipo operativo-gestionale in sala e nell'approccio al cliente. Gli interventi agli apprendimenti formali e informali hanno visto partecipi sia italiani sia stranieri ponendo al centro il tema della valorizzazione del territorio attraverso il confronto culturale con gli immigrati. Oltre alla valorizzazione delle competenze spendibili sul mondo del lavoro e all'acquisizione di competenze tecniche per il settore enogastronomico, "Fare impresa" ha mirato a favorire la nascita di *startup innovative* e la promozione del sistema produttivo locale orientato all'innovazione, accogliendo le nuove tendenze di mercato che riflettono le spinte di integrazione dei cittadini extracomunitari; giovani italiani e stranieri sono stati coinvolti in quattro sezioni didattiche che hanno trattato le questioni giuridiche e fiscali, web marketing, finanziamenti alle imprese per concludere con la pianificazione economico-finanziaria della nuova impresa.

C.P.I.A.	4 <i>Progetti</i>	19 <i>Moduli</i>	Azioni
Napoli	Con il	<i>Coding e robotica</i>	Laboratorio informatica
Provincia	cuore e	<i>Web Marketing: strategie</i>	Lezioni su software di
2	con la	<i>di comunicazione</i>	creazione siti web
	mente	<i>aziendale</i>	Laboratorio di scrittura
		<i>Scrittura creativa per il</i>	creativa
		<i>potenziamento linguistico</i>	Laboratorio creazione
		<i>Balloon</i>	fumetti

Napoli Città 2	Mens sana et corpore sano	<i>Cinema per la didattica</i> <i>Lo sport è di tutti i colori</i> <i>La pratica dello strumento musicale e musica d'insieme</i> <i>La Danza etnica popolare</i> <i>Italiano per lo studio</i> <i>Sportello d'ascolto</i>	Rassegna cinematografica Attività sportive Lezioni e laboratorio di musica Lezioni e laboratorio di danza Corsi d'italiano per stranieri Supporto emotivo
Caserta	Imparare facendo	<i>Infonumeracy: giocando con la matematica e l'informatica</i> <i>Elementi di Lingua e cultura italiana per stranieri L2</i> <i>Labor...iamo!!!</i> <i>Orientare le competenze</i> <i>Con le mie parole...</i> <i>Creatività 2.0</i>	Giochi di logica e informatica Corsi d'italiano per stranieri Lezioni sull'autoimprenditorialità Colloqui di orientamento professionale Laboratorio di scrittura creativa Laboratorio per creazione video e brani musicali
Salerno	Job Placement	<i>Fare impresa</i> <i>Il futuro è adesso</i> <i>Street food and beverage con contaminazioni etniche</i>	Lezioni sul fare impresa Colloqui di orientamento professionale Lezioni sul tema dell'alimentazione

Tab. 3 Progetti, moduli e relative azioni dei progetti ScuolaViva.
Tabella riassuntiva

Qualche riflessione conclusiva

L'apprendimento permanente e, di conseguenza, la formazione degli adulti rappresenta lo strumento per garantire lo sviluppo economico e tecnologico di un Paese e la costituzione di una società della conoscenza. L'esigenza da parte dell'UE di dare priorità proprio al contrasto degli *Early school leavers* e alla pre-

venzione della dispersione è dovuta non solo alla condizione dell'Europa in generale, ma anche alle significative disegualianze territoriali che caratterizzano i Paesi membri i quali si sono impegnati a ridurre la percentuale di giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione al di sotto del 10% entro il 2020. Negli ultimi anni, grazie alle politiche di contrasto alla dispersione attuate, la quota di abbandoni precoci nell'Unione Europea è diminuita di 11 punti percentuali in 12 anni (da 17,0% nel 2002 a 10,7% nel 2016)¹⁵. Pur rimando ancora lontani dagli obiettivi europei, anche in Italia si registra una diminuzione costante del tasso di dispersione scolastica passando dal 20,4% del 2006 all'attuale 13,8%, anche se persistono significativi divari territoriali (tanto a livello macro quanto micro) e di genere (donne intorno al 12%, uomini oltre il 16%). Questo trend positivo è in parte attribuibile alla la progressiva estensione dell'obbligo scolastico ma, soprattutto, alle azioni attuate negli ultimi anni di contrasto alla dispersione in termini di prevenzione, intervento e di compensazione. Tra queste, come si è visto, le azioni F3 a livello nazionale e il programma ScuolaViva a livello locale. Nello specifico e a parere di chi scrive, il programma ScuolaViva, al pari delle Azioni F3, presenta alcuni punti di forza quasi mai riscontrabili nello stesso programma di intervento. La *rete* rappresenta certamente un punto di forza del programma poiché così concepita garantisce una corretta analisi dei bisogni del territorio e favorisce, quindi una progettazione mirata degli interventi. Un altro punto di forza di ScuolaViva è l'idea che la dispersione debba essere contrastata anche al di fuori della scuola cercando di intervenire anche su quanti sono usciti definitivamente dal circuito formativo. Pertanto nella progettazione è possibile prevedere attività rivolte non solo agli studenti degli Istituti di I e II grado del territorio, ma anche ai giovani fino ai 25 anni di età e agli adulti in genere, italiani e

¹⁵ Eurostat, <http://ec.europa.eu>, 2017

stranieri, consentendo un più ampio coinvolgimento delle diverse fasce di popolazione. Un ulteriore punto di forza è la durata triennale entro la quale è possibile sviluppare, attuare e valutare un progetto: Istituti scolastici, dopo aver valutato l'impatto del progetto messo a punto nell'ambito della rete, hanno avuto la possibilità di ripensare alle attività realizzate nel corso della prima annualità del Programma, attraverso una riformulazione dei moduli non risultati non rispondenti agli obiettivi e/o ulteriore proposizione di quelli che hanno riscontrato interesse nei destinatari. Per questi motivi ScuolaViva e, soprattutto, ScuolaViva per gli adulti è un programma di istruzione ma è anche un programma di politiche sociali.

Referenze bibliografiche

- AA.VV., *Accompagnamento e valutazione dell'Azione 3 "Contrasto alla dispersione scolastica" del Piano di Azione Coesione, a titolarità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Rapporto di Valutazione*. <https://ismerieuropa.com/wp-content/uploads/2015/03/Rapporto-valutazione-F3.pdf>, 2016.
- R. Alistair, C. Leathwood, *Problematising Early School Leaving*. *European Journal of Education*, 3, 405-418, 2013;
- A. Caputo, *L'analisi della dispersione scolastica. Teorie, metodi e pratiche di ricerca*, 2006, Oxiana, Napoli.
- A. Caputo et al. (2016), "I dieci punti irrinunciabili: suggerimenti contenuti nei prototipi", in P. Lotti e V. Pedani, (a cura di), *Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale*. Indire, Firenze, 2016.
- M. Colombo, *Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, «Scuola Democratica», 2, 2015, pp. 411-424;
- M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo, dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, 2010, Erickson, Trento; H.H. Scales, *Another look at the drop out problem*, «The Journal of Educational Research», 62, 2015, pp 339-343.

- V. Ghione, *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, 2004, Carocci, Roma.
- O. Liverta Sempio, E. Gonfalonieri, *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, 1999, Cortina Raffaello, Milano.
- P. Lotti e V. Pedani, (a cura di), *Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale*. Indire, Firenze, 2016

La base sociale dell'istruzione degli adulti nei diversi contesti territoriali della Campania

L'*equipe* di ricerca dell'Osservatorio Regionale sull'Istruzione degli Adulti attivo presso l'Università degli Studi Federico II di Napoli, in piena sintonia con i principali *stakeholder* del programma, il nucleo iniziale di istituti scolastici della prima "rete territoriale di servizio" per l'istituzione dei CPIA, ha avviato una indagine esplorativa su "La base sociale dell'istruzione degli adulti in Campania" a partire dall'a.s. 2014/2015, favorendo il processo di comunicazione tra operatori, ricercatori e decisori. L'istituzione del nuovo Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo ha rilanciato fortemente il progetto, consentendo un lavoro capillare nei diversi contesti territoriali della Campania ed un'osservazione partecipante (Atkinson e Hammersley 1994; Spradley 2016) in tutti gli 8 CPIA.

Nel disegno della ricerca, considerando la limitatezza dei dati disponibili (non esiste, ricordiamo, alcuna valutazione istituzionale delle azioni di sistema oggetto della nostra analisi), si è scelto di operare attraverso un'indagine esplorativa sul campo finalizzata ad individuare la "base sociale" della popolazione inserita nei programmi di istruzione degli adulti. La questione relativa alla produzione del dato e delle informazioni è al centro del dibattito scientifico, in particolare nell'ambito metodologico. Gli stessi attori delle politiche di welfare sono interessati alla accuratezza dei dati, e nel caso della "comunità di pratica" (Wenger, 1998), costituita da ricercatori, insegnanti dei corsi e decisori pubblici, sin dalla fase di progettazione della ricerca va-

¹ Lucia Fortini è professore a contratto presso l'Università degli Studi Federico II di Napoli

lutativa è stata posta l'attenzione alla costruzione di una solida base informativa.

Operativamente, l'indagine è partita dalla costruzione di un *data base* complessivo con le informazioni di sfondo sulle caratteristiche degli utenti, raccolte nei singoli punti di erogazione dei servizi da analizzare con tecniche multivariate in relazione alla loro distribuzione per genere, età, tipologia di corso, nazionalità, livello d'istruzione precedente ed altri indicatori *standard*. Parallelamente, sono state condotte interviste biografiche ai corsisti, (sorrette dalla traccia di un questionario semi-strutturato), con l'ipotesi che le pratiche sociali di apprendimento permanente, così come quelle di fruizione dei servizi sociali, siano diversificate a seconda dei contesti, (Pennisi, 2001), che in Campania appaiono fortemente disomogenei dal punto di vista socioeconomico.

L'obiettivo è quello di ricostruire sulla base dei dati di sfondo e dei percorsi biografici, eventi e processi che hanno sociologicamente "spinto" gli individui a riprendere gli studi.

La mappatura complessiva degli utenti dei CPIA in Campania

La costruzione del database degli iscritti ai CPIA campani, nell'anno scolastico 2016/17, ha fortemente risentito della mancanza di un sistema unico e armonizzato di raccolta e gestione dati. Ogni CPIA, infatti, in mancanza di specifiche linee guida in tal senso, ha adottato soluzioni del tutto personali per quanto riguarda la raccolta dei dati, il numero e il tipo di variabili da utilizzare e la loro codifica, rendendo spesso impossibile il confronto tra i diversi CPIA rispetto ad alcune caratteristiche dell'utenza. È soprattutto per questo motivo che i dati presentati in questo capitolo faranno esclusivamente riferimento ad aspetti molto generali come il numero di iscritti, il sesso e l'età degli utenti, la loro cittadinanza (semplificata in una dicotomia tra italiani e stranieri) e la tipologia di corso seguito. Non è stato possibile, infatti,

indagare in maniera approfondita e generalizzata su tutti e sette i CPIA in merito ad altre caratteristiche socio-anagrafiche degli utenti come i livelli di istruzione, le condizioni lavorative, le caratteristiche della famiglia di appartenenza e, non da ultima, la tipologia di contatto attraverso il quale si è venuti a conoscenza dei servizi offerti da questa istituzione. Per lo stesso motivo, anche i dati relativi agli esiti dell'anno scolastico 2016/17, di cui ci sono pervenute le informazioni di soli sei CPIA su sette, potranno contemplare soltanto il tipo di certificazione conseguita, poiché non sempre sono state rese disponibili altre variabili socio-anagrafiche. È bene precisare, infine, che non presenteremo alcun risultato rispetto agli utenti iscritti ai corsi di secondo livello degli istituti serali poiché solo una minoranza di CPIA ha reso nota qualche informazione, spesso poco dettagliata e riferita ai soli esiti dei diplomati. Ciò vuol dire che il numero di iscritti totali ai serali e i risultati del loro percorso di istruzione per quanto riguarda l'anno scolastico 2016/17 ci sono del tutto ignoti².

Per quanto riguarda la costruzione dei dati qui presentati, se la loro raccolta è dipesa dalle scelte effettuate dai singoli CPIA, la loro analisi è stata da noi effettuata attraverso l'ausilio dei software Excel 2013 e SPSS 17.

Iniziamo con il considerare il numero di iscritti totali ai sette CPIA campani che in questa sede definiremo come "base sociale potenziale" dei CPIA in contrapposizione con le informazioni relative agli esiti, più avanti definiti come "base sociale reale". La scelta di queste due etichette è stata dettata dalla forte differenza che si registra tra il numero di iscritti e il numero di utenti che hanno effettivamente conseguito un titolo o una certificazione alla fine dell'anno scolastico 2016/17 e merita una chiosa: ben consapevoli che, in realtà, il numero di possibili

² Questo risultato è la conseguenza di un debole (se non assente) meccanismo istituzionale di raccordo tra i CPIA e gli istituti scolastici serali di riferimento, che determina una forte influenza delle capacità relazionali dei singoli dirigenti nella costruzione di un percorso comune e condiviso.

iscritti ai CPIA potrebbe essere ben più alto, è vero anche che per una serie di motivi che esamineremo più avanti non tutti gli utenti iscritti – di fatto entrati effettivamente in contatto con il CPIA almeno una volta – hanno concluso un percorso formativo o, più realisticamente, hanno mai preso parte a qualche lezione. Questo ci porta a considerare quindi, anche la componente che realmente ha potuto beneficiare dei servizi offerti dai CPIA, e che alla fine del percorso annuale ha potuto conseguire un titolo e che abbiamo definito, come già detto, “base sociale reale”.

	v.a.	(%)
Avellino*	1.066	9,5
Benevento*	1.373	12,2
Caserta	1.541	13,7
Napoli Città 1	1.637	14,5
Napoli Città 2	1.310	11,6
Napoli provincia 1	698	6,2
Napoli provincia 2	1.964	17,4
Salerno	1.685	14,9
Totale casi	11.274	100,0

Tab. 1 – Iscritti totali ai CPIA campani, a.a. 2016/17 per provincia
Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

*Benché le province di Avellino e Benevento per l'a.a. in questione facessero riferimento ad unico CPIA, in questa sede si è preferito mantenere una distinzione su base provinciale per provare a leggere meglio le specifiche di ogni territorio.

Il numero di iscritti ai CPIA campani nel corso dell'anno scolastico 2016/17 è di 11.274 unità (tab. 1) non ugualmente distribuite tra i sette CPIA. Se il CPIA di Avellino/Benevento, infatti ha raccolto il 21,7% delle iscrizioni rispetto al totale, gli altri CPIA si attestano su una quota mediamente più bassa compresa tra il 6,2% di Napoli provincia 1 e il 17,4% di Napoli provincia 2.

	Sesso					
	Maschi		Femmine		Totale	
	v.a	(%)	v.a	(%)	v.a	(%)
Avellino	942	88,5	123	11,5	1.065	100,0
Benevento	1.140	83,0	233	17,0	1.373	100,0
Caserta	1.337	86,8	204	13,2	1.541	100,0
Napoli Città 1	930	56,8	707	43,2	1.637	100,0
Napoli Città 2	948	72,4	362	27,6	1.310	100,0
Napoli provincia 1	326	46,7	372	53,3	698	100,0
Napoli provincia 2*	314	42,4	427	57,6	741	100,0
Salerno	1.162	69,0	523	31,0	1.685	100,0
Totale casi validi	7.099	70,6	2.951	29,4	10.050	100,0

Tab. 2 – Iscritti totali ai CPIA campani, a.a. 2016/17 per provincia e per sesso
Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

*Si noti che, per quanto riguarda la variabile sesso, il risultato del CPIA Napoli provincia 2 è condizionato dalla presenza di oltre 1.200 mancate informazioni.

Se si considera la distribuzione per sesso (tab. 2), notiamo una forte predominanza maschile pari al 70,6% che però si declina diversamente tra i diversi territori considerati. Le province di Avellino (88,5%), Caserta (86,8%) e Benevento (83,0%), infatti, fanno registrare le maggiori incidenze di iscrizioni maschili. Seguono il CPIA di Napoli città 2 con il 72,4%, Salerno (69,0%), Napoli città 1 (56,8%) e i CPIA Napoli provincia 1 e 2 con, rispettivamente il 46,7% e il 42,4%.

	Sesso					
	Maschio		Femmina		Totale	
	v.a	(%)	v.a	(%)	v.a	(%)
Italiana	1.511	21,3	1.318	44,7	2.829	28,2
Straniera	5.588	78,7	1.632	55,3	7.220	71,8
Totale casi validi	7.099	100,0	2.950	100,0	10.049	100,0

Tab. 3 – Iscritti totali ai CPIA campani, a.a. 2016/17 per cittadinanza e per sesso
Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

Questa disparità tra i due sessi nelle diverse province dipende essenzialmente dalla differente presenza di utenti immigrati. La tabella 3, infatti, ci mostra quanto sia alta tra i maschi l'incidenza di questa categoria (78,7%) e quanto la loro presenza in valore assoluto sia pari a 7.220 unità, cioè più della metà del numero di casi di cui disponiamo dell'informazione sul sesso (10.049). Ugualmente interessante il fatto che se si considerano esclusivamente gli utenti di sesso femminile, le differenze in termini di incidenza fra italiane (44,7%) e straniere (55,3%) risultano molto meno marcate. Più nel dettaglio, infine, la tabella 4 che non è viziata da alcune informazioni mancanti relative al sesso, ci mostra quanto per ogni 10 iscritti ai CPIA campani, ben 7 utenti siano stranieri.

	v.a.	(%)
Italiana	3.243	28,8
Straniera	8.029	71,2
Totale casi validi	11.272	100,0

Tab. 4 – Iscritti totali ai CPIA campani, a.a. 2016/17 per cittadinanza
Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

Ancora. Se consideriamo la differenza degli iscritti tra le diverse province in base alla cittadinanza, notiamo che la tabella 5 in questione si sovrappone quasi perfettamente alla 2, mostrando in maniera alquanto evidente, quanto le differenze in merito alla differente presenza maschile e femminile delle province sia quasi sempre legata alla diversa incidenza di popolazione straniera: laddove si registrano più alte percentuali di utenti maschi vi è quasi sempre anche una predominanza di utenza immigrata. Ancora una volta, infatti, Avellino e Benevento (circa il 90,0%), Salerno (80,6%) e Caserta (77,4), fanno registrare le percentuali più alte.

	Italiana		Straniera		Totale	
	v.a.	(%)	v.a.	(%)	v.a.	(%)
Avellino	107	10,0	959	90,0	1.066	100,0

Benevento	129	9,4	1.244	90,6	1.373	100,0
Caserta	348	22,6	1.193	77,4	1.541	100,0
Napoli Città 1	656	40,1	981	59,9	1.637	100,0
Napoli Città 2	452	34,5	858	65,5	1.310	100,0
Napoli provincia 1	537	76,9	161	23,1	698	100,0
Napoli provincia 2	687	35,0	1.275	65,0	1.962	100,0
Salerno	327	19,4	1.358	80,6	1.685	100,0
Totale	3.243	28,8	8.029	71,2	11.272	100,0

Tab. 5 – Iscritti totali ai CPIA campani, a.a. 2016/17 per provincia e per cittadinanza

Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

Un'indicazione interessante, per provare a ricostruire, in assenza di dati diretti, le caratteristiche dell'utenza degli iscritti ai CPIA campani ce la fornisce l'analisi di alcune statistiche descrittive relative all'età del totale degli iscritti per l'a.a. 2016/17 e di alcune sotto categorie basate sul sesso e la cittadinanza (tab. 6).

	Totale	Maschi	Femmine	Italiani	Stranieri
Media	31,27	27,56	39,65	38,88	28,20
Mediana	27	24	40	39	25
Moda	18	18	43	17	18
Dev. Standard	13,746	11,555	14,791	15,919	11,415
Minimo	13	13	14	14	13
Massimo	88	85	88	88	84
Missing	35	16	15	17	17

Tab. 6 – Alcune statistiche descrittive della variabile età per il totale degli iscritti ai CPIA campani, per sesso e per cittadinanza, a.a. 2016/17

Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

Prima di tutto, notiamo che rispetto al totale degli individui la moda (18), la mediana (27) e la media aritmetica (31,3) presentano grandi differenze confermando una grande variabilità della distribuzione, confermata da una relativamente alta deviazione standard (13,7). La predominanza di utenti giovani o giovanissimi è accertata dal fatto che il 50% dei casi abbia 27 anni o meno³, e che l'età più frequente siano i 18 anni. Ciò nondimeno, dobbiamo notare la grande ampiezza della distribuzione che presenta un'età minima di 13 anni e una massima di 88. Il quadro risulta maggiormente definito se, in luogo del totale degli iscritti, si considerano le diverse categorie summenzionate: maschi e femmine, italiani e stranieri. I maschi, ad esempio, ci mostrano una distribuzione tendenzialmente più giovane di quella della femmine, presentando una moda, mediana e media sensibilmente più basse rispetto a queste ultime (rispettivamente 18 contro 43, 24 contro 40, 27,6 contro 39,7). Lo stesso discorso vale se si confrontano le differenze tra italiani e stranieri, con questi ultimi che presentano una distribuzione sensibilmente più giovane. Infine, maschi e stranieri presentano un grado di variabilità della distribuzione leggermente più basso di quello di femmine e italiani. In base a questi risultati possiamo ipotizzare una presenza numericamente predominante di alcuni gruppi dalle caratteristiche ben definite, che ritroveremo declinate in maniera più specifica nel successivo paragrafo grazie all'analisi delle interviste biografiche: i "giovani immigrati maschi"; le "giovani donne immigrate", le "donne italiane adulte", i "giovani italiani". Gli ulteriori gruppi degli "italiani anziani", dei "giovani uomini italiani" e delle "giovani donne italiane" e degli "immigrati anziani" sono presenti in percentuali decisamente inferiori.

Sebbene non possa confermare questa ipotesi, l'analisi della tabella 7, relativa ad alcune statistiche descrittive della variabile età, per provincia, ci mostra degli esiti con essa compatibili:

³ Come è noto, infatti, la mediana rappresenta il valore che si trova al centro della distribuzione.

le province più giovani – Avellino, Benevento e Caserta, ad esempio, con una media rispettivamente del 27,2, del 25,5, del 29,6 – sono quelle con una più forte incidenza di utenti maschi e utenti stranieri, mentre le province con l'età media dell'utenza più avanzata sono quelle che hanno mostrato una più alta presenza di iscritti italiani e iscritti di sesso femminile, come Napoli provincia 2 con una media di 38,7 (si confrontino tali risultati con quelli delle tabb. 2 e 5).

	Avellino	Benevento	Caserta	Napoli Città 1	Napoli Città 2	Napoli prov. 1	Napoli prov. 2	Salerno
Media	27,22	25,50	29,26	35,40	31,39	36,39	38,65	30,00
Mediana	24	22	27	34	27	35	40	27
Moda	18	18	17	17	17	18	17	18
Dev. St.	10,376	10,347	11,367	16,181	13,518	15,160	15,768	12,611
Minimo	14	13	14	14	15	15	13	14
Massimo	67	79	73	88	84	84	83	84
Missing	2	1	4	7	1	4	1233	3

Tab. 7 – Alcune statistiche descrittive della variabile età degli iscritti ai CPIA campani, per provincia, a.a. 2016/17

Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

Infine, consideriamo le preferenze degli iscritti rispetto all'offerta formativa dei CPIA. La tab. 8 ci mostra le preferenze dell'utenza in base alla loro cittadinanza. Rispetto all'utenza italiana i corsi maggiormente seguiti sono quelli del primo livello (rispettivamente 39,5% per il primo periodo e 27,2% per il secondo periodo didattico), seguiti con ampio distacco da informatica (9,8%), inglese (9,2%) e da un insieme variegato di altri corsi⁴

⁴ Tale categoria molto eterogenea è composta da alcuni corsi professio-

(8,5%). Chiudono i corsi di alfabetizzazione o potenziamento della lingua italiana (5,4%) e gli altri corsi di lingua 0,3%).

Al contrario, la componente straniera è maggiormente concentrata nei corsi di alfabetizzazione o potenziamento della lingua italiana (68,9%) e il primo periodo didattico del primo livello (25,4%). Assolutamente marginali tutti gli altri corsi. I dati fin qui mostrati, in altri termini, ci dimostrano l'importante e l'insostituibile ruolo che i CPIA hanno ricoperto nella gestione della presenza immigrata e nello svolgimento di alcune importanti funzioni istituzionali (come l'alfabetizzazione alla lingua italiana) o la soddisfazione di alcuni bisogni sociali (il conseguimento di un titolo di studio valido nel nostro paese) ad essa correlate. Un dato, questo, confermato dalla tabella 9 che, pur presentando le stesse variabili della tabella precedente, ci mostra le percentuali della distribuzione calcolate in colonna, ponendo una maggiore enfasi sulla diversa composizione interna dei corsi rispetto alla nazionalità.

	Nazionalità					
	Italiana		Straniera		Totale	
	v.a.	(%)	v.a.	(%)	v.a.	(%)
Alfabetizzazione	164	5,4	4.965	68,9	5.129	50,2
Primo livello - primo periodo didattico (Licenza media)	1.192	39,5	1.829	25,4	3.021	29,5
Primo livello - secondo periodo didattico (825 ore)	820	27,2	279	3,9	1.099	10,7
Informatica	296	9,8	28	0,4	324	3,2
Inglese	278	9,2	74	1,0	352	3,4
Altro corso di lingua	10	0,3	0	0,0	10	0,1
Altro corso	256	8,5	35	0,5	291	2,8
Totale casi validi	3.016	100,0	7.210	100,0	10.226	100,0

Tab. 8 – Iscritti ai CPIA campani, per corso, e nazionalità, a.a. 2016/17, percentuali di colonna.

Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

nalizzanti, e altre svariate materie come fotografia, ginnastica posturale, recitazione, arte presepiale, cucina, biologia marina e così via.

In particolare nei corsi di alfabetizzazione e del primo periodo didattico del primo livello notiamo un'importante presenza di immigrati rispetto agli utenti italiani (rispettivamente 96,8% contro il 3,2% e il 60,5% contro il 39,5%), mentre questi ultimi risultano essere la schiacciante maggioranza in tutti gli altri casi. In altri termini, se la componente straniera risulta essere maggioritaria all'interno dell'utenza dei CPIA, è vero anche che risulta particolarmente concentrata nei due corsi base di alfabetizzazione e primo periodo didattico, a differenza della minoritaria componente italiana che presenta un uso più articolato e variegato di questa istituzione.

	Italiana		Nazionalità Straniera		Totale	
	v.a.	(%)	v.a.	(%)	v.a.	(%)
Alfabetizzazione	164	3,2	4.965	96,8	5.129	100,0
Primo livello - primo periodo didattico (Licenza media)	1.192	39,5	1.829	60,5	3.021	100,0
Primo livello - secondo periodo didattico (825 ore)	820	74,6	279	25,4	1.099	100,0
Informatica	296	91,4	28	8,6	324	100,0
Inglese	278	79,0	74	21,0	352	100,0
Altro corso di lingua	10	100,0	0	0,0	10	100,0
Altro corso	256	88,0	35	12,0	291	100,0
Totale casi validi	3.016	29,5	7.210	70,5	10.226	100,0

Tab. 9 – Iscritti ai CPIA campani, per corso, e nazionalità, a.a. 2016/17, percentuali di riga.

Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

Infine, esaminiamo quali sono stati, alla fine dell'anno scolastico 2016/17 le percentuali di utenti che hanno conseguito un titolo, portando quindi a termine un percorso formativo. Il risultato tondo di 5.000 unità e cioè, meno del 50% del totale degli iscritti precedentemente messo in evidenza merita qualche riflessione preliminare. Primo, in esso sono completamente assenti i dati del CPIA Napoli provincia 2 che non ha fornito alcun

riscontro alla formale richiesta di informazioni relative a questo aspetto. Secondo, dal totale sono stati scorporati i dati relativi alle certificazioni A1 e L2 non sempre registrate da tutti i CPIA. Ciò detto, è bene altresì notare che i dati relativi al CPIA Napoli città 2 comprendono anche queste ultime categorie poiché indifferentemente registrate, insieme al livello A2, sotto la generica etichetta di “alfabetizzazione”. Infine, i dati ottenuti facevano esclusivamente riferimento a corsi relativi al mandato istituzionale dei CPIA relativi alle alfabetizzazioni e al primo livello, senza riguardare quei corsi facoltativi come informatica, inglese e così via. Comunque, pur volendo contemplare tutte queste mancanze, nell’improbabile eventualità che tutti gli iscritti a questi corsi abbiano portato a termine i loro percorsi formativi (compresi i circa 2.000 iscritti del CPIA Napoli provincia 2), ci troveremmo di fronte ad una differenza di circa poco meno del 30% tra gli 11.274 iscritti ai CPIA campani e i circa 8.200 utenti (numero che, come spiegato, è stato abbondantemente stimato per eccesso) che avrebbero portato a termine un percorso formativo.

	v.a	(%)
Avellino/Benevento	941	18,8
Caserta	453	9,1
Napoli città 1	830	16,6
Napoli città 2	463	9,3
Napoli prov. 1	1.468	29,4
Salerno	845	16,9
Totale*	5.000	100,0

Tab. 10 – Utenti dei CPIA campani che hanno conseguito una certificazione A2, o di Licenza media o delle 825 ore per CPIA a.a. 2016/17
Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

*L’analisi sugli esiti non comprende i dati relativi al CPIA Napoli provincia 2 i cui dati non sono stati resi disponibili.

Cosa determina la dispersione di questo 30% di utenti che, in qualche modo, a un certo punto della loro vita hanno volonta-

riamente scelto di intraprendere un percorso formativo? Tra le molteplici cause, la cui contemporanea compresenza determina il volume effettivo di quella che abbiamo già definito “base sociale reale”, dobbiamo ipotizzare le peculiari caratteristiche dell’utenza dei CPIA campani e la loro composizione: utenti immigrati spesso trasferiti o di cui si perdono i contatti, utenti che più semplicemente non conseguono i requisiti necessari all’ammissione all’esame o al suo superamento, formali iscrizioni, effetto di una buona volontà, che mai si traducono in un effettivo desiderio di partecipazione, la difficoltà di far conciliare i diversi impegni della vita quotidiana, senza dimenticare, infine, il disincanto e la disaffezione che alcune frange della popolazione possono provare nei confronti delle istituzioni. Insomma, è proprio tra gli utenti a cui il CPIA si rivolge in questo momento – bisognosi di titoli non acquisiti nell’adolescenza o di migranti in fuga da situazioni spesso terribili –, che sono presenti gli esponenti delle componenti più fragili della popolazione, in cui si riscontra una instabilità e una minore capacità di gestire l’insicurezza. Questo, ovviamente, non può non avere degli effetti sulla capacità di esercitare una frequenza costante, nel tempo, alle lezioni.

Qualunque siano le cause ipotizzabili e concomitanti, la tabella 11 ci mostra la proporzione dei tre diversi titoli conseguiti in cui, come era facile inferire dall’analisi dei dati fin qui presentati, l’alfabetizzazione A2 (45,6%) e la certificazione del primo periodo didattico (43,6%) rappresentano l’assoluta maggioranza.

	v.a	(%)
Primo livello - primo periodo didattico (Licenza media)	2.179	43,6
Primo livello - secondo periodo didattico (825 ore)	543	10,9
AALI (A2)	2.278	45,6
Total	5.000	100,0

Tab. 11 – Utenti dei CPIA campani che hanno conseguito una certificazione A2, o di primo livello (primo e secondo periodo didattico), a.a. 2016/17

Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

	Primo livello							
	Primo periodo didattico		Secondo periodo didattico		AALI (A2)		Totale	
	v.a.	(%)	v.a.	(%)	v.a.	(%)	v.a.	(%)
Avellino/ Benevento	261	27,7	36	3,8	644	68,4	941	100,0
Caserta	302	66,7	7	1,5	144	31,8	453	100,0
Napoli città 1	351	42,3	153	18,4	326	39,3	830	100,0
Napoli città 2	137	29,6	73	15,8	253	54,6	463	100,0
Napoli prov. 1	1.042	71,0	163	11,1	263	17,9	1.468	100,0
Salerno	86	10,2	111	13,1	648	76,7	845	100,0
Totale	2.179	43,6	543	10,9	2.278	45,6	5.000	100,0

Tab. 12 – Utenti dei CPIA campani che hanno conseguito una certificazione A2, o di primo livello (primo e secondo periodo didattico), per CPIA e certificazione conseguita, a.a. 2016/1

Fonte: ns. elab. Su dati forniti dai CPIA

Concludiamo provando a conoscere in quale proporzione gli utenti dei singoli CPIA hanno conseguito le tre certificazioni disponibili. Per quanto riguarda l'apprendimento e l'alfabetizzazione della lingua italiana (AALI) di livello A2, i CPIA di Salerno (76,7%), Avellino/Benevento (68,4%) e Napoli città 2 (54,6%), presentano il maggior numero di certificazioni. Di contro, se si considera il primo periodo del primo livello, sono Napoli provincia 1 (71%) e Caserta (66,7%) a mostrare le quote maggiori. Il CPIA Napoli città 1, invece, è quello che presenta un rapporto più bilanciato fra certificazioni AALI (39,3%) e primo periodo didattico (42,3%), mostrando al contempo la quota di certificazioni del secondo periodo didattico più alta (18,4%) tra i sette CPIA. Ma come era facile aspettarsi dall'analisi delle tabelle 9.8 e 9.9, questa certificazione resta bassa in tutti i CPIA perché molto bassa, in generale, è la partecipazione di quella componente italiana dell'utenza che, almeno per il mo-

mento, risulta maggiormente interessata ad un suo conseguimento.

Una prima analisi delle narrazioni

Se i processi di globalizzazione hanno determinato una rottura tra sistema sociale ed attore, come ripensare alle politiche di apprendimento permanente per la popolazione immigrata, che da alcuni anni rappresentano uno dei principali target dell'istruzione degli adulti in Italia? «L'alta modernità riposava sul ruolo centrale dello stato nazionale di diritto, che associa razionalismo capitalista e individualismo borghese. Subordinava la realtà sociale, multipla e diversa, all'unità della politica e della legge. Questa costruzione crolla, e niente tiene più insieme l'attività economica e l'identità personale e collettiva» (Toussaint, 1997:165). Identità che vengono plasmate dalle scelte individuali «che diventa possibile rivedere più volte nel corso di una stessa vita, e che possono comportare, da parte del soggetto, l'affrontare da adulto processi di risocializzazione e dunque di rinegoziazione di ruoli e di relazioni» (Bichi, 2000, 10). Per questo motivo, i metodi biografici acquisiscono un evidente spazio all'interno di un orientamento narrativo alla valutazione delle politiche di lifelong learning (Formenti & West, 2016).

La narrazione è una fondamentale forma di auto-rappresentazione attraverso la quale, in quanto strumento di mediazione simbolica della produzione dell'azione e di costruzione dell'identità dei soggetti, l'attore conferisce senso e significato al proprio agire, dando conto della propria comprensione del mondo e facendone criterio di orientamento e di significato dell'azione: la narrazione diventa così pratica sociale (Bruner, 1991, 17-38). La sua funzione epistemica consente di attivare processi di elaborazione e ri-elaborazione, comprensione, interpretazione del proprio percorso biografico, e diventa particolarmente efficace per la comprensione di eventi e accadimenti

(Abel, 1985, 1987, 1988; Abbott, 1988). Nelle narrazioni viene operata una selezione di personaggi e di eventi; si ricostruiscono gli eventi secondo una sequenza cronologica e una struttura causale più o meno esplicita; è possibile rinvenire un intreccio, costruito sulle avversità che l'individuo o la famiglia hanno dovuto affrontare, e sulla eventuale esistenza di eventi scatenanti. L'intreccio attraverso cui si dipana la "storia", dà conto della cultura all'interno della quale si sviluppa l'azione, consentendo la comprensione delle regole che stanno alla base della riproduzione dei contesti stessi in cui esse si realizzano. Spesso il racconto è arricchito di particolari che riguardano la vita di familiari o persone che gravitano intorno agli intervistati, o eventi esterni che possono essere elementi esplicativi della propria condizione. Queste narrazioni, colte nella propria dimensione sia culturale che contestuale, ci permettono di ricostruire il racconto tra elementi biografici e storici, restituendone il significato sociologico (Mills, 1959).

Dal punto di vista strettamente metodologico, la scelta di interpretare adottare la strategia analitica della *Event Structure Analysis* (Heise, 1988, 1991, 1995, 2014) consente di evidenziare come le esperienze diverse, gli avvenimenti e le "rotture", raccontate dagli intervistati nella propria ottica, si saldino con le condizioni strutturali di partenza stratificandosi nelle biografie individuali (Agodi, 1996, 2000, 2009). Testato empiricamente alla Cornell University in diversi disegni di ricerca (Corsaro, Heise 1990), questo dispositivo concettuale e procedurale (Griffin, 2007), viene da noi utilizzato per ricostruire i percorsi biografici che conducono a un determinato evento – nella nostra indagine, il conseguimento del titolo di studio ed il primo contatto con il mondo del lavoro – come espressivi di certe regolarità, di una specifica "struttura" socialmente e culturalmente produttiva di quell'evento. Un aspetto particolarmente interessante dell'ESA è la possibilità di elaborare un modello più generale che, in forma tipizzata, sintetizzi la struttura di azione sottesa a una pluralità di eventi singolari. L'obiettivo è la costruzione di

spiegazioni solide e storicamente adeguate (De Luca Picione, 2009), nella nostra analisi delle condizioni di significato e delle categorizzazioni relative alla partecipazione ai corsi di istruzione in età adulta.

È proprio quando i destinatari di una politica sono distanti dai decisori politici, come accade nel caso di questo *target* di beneficiari per l'evidente asimmetria di strumenti e capacità, che «l'intervista diventa strategica e l'intento esplicativo di Weber diventa essenziale» (Palumbo, 2012: 9). Rivelandosi non attuabile un disegno probabilistico di rilevazione, per l'individuazione dei casi da intervistare si è proceduto ad una strategia di campionamento *a scelta ragionata* (Corbetta, 1999), tra gli iscritti ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, a partire dalle caratteristiche di "genere", "età" e "provenienza geografica" (per evitare il più possibile il rischio di "auto-selezione"). Le informazioni relative a 175 interviste biografiche ai corsisti condotte in tutti gli 8 CPIA della Campania (89 donne e 86 uomini) sono state analizzate attraverso la *Event Structure Analysis* per comprendere quali eventi biografici e quali rapporti di causalità e quali snodi "tipici" abbiano determinato il rientro nei percorsi educativi.

Le interviste sono state finalizzate a ricostruire le storie di vita, interpretandole come "narrazioni", attraverso le quali si è giunti alla condizione che ha portato queste persone a scegliere di riprendere gli studi in età adulta, e parallelamente ad elaborare le proprie strategie occupazionali, evidenziando le relazioni tra percorso di apprendimento, identità ed aspirazioni: «definiamo le nostre identità attraverso il lavoro (e il percorso di studio) che abbiamo scelto di fare e i beni che scegliamo di acquistare; e, se siamo in grado di farlo, scegliamo il lavoro e i beni che corrispondono alla nostra visione idealizzata del modo in cui vogliamo vivere la nostra vita» (Bronk, 2009, 303).

In questa chiave, le storie, sorrette dalla traccia di un questionario semi-strutturato (allegato 1), possono essere interpretate attraverso la *Event Structure Analysis* per comprendere

quali eventi biografici e quali rapporti di causalità e quali snodi “tipici” abbiano determinato il rientro degli attori nei percorsi educativi. ESA viene qui utilizzata come strategia di analisi delle singole narrazioni biografiche, per rilevare le eventuali regolarità nell’accesso alle politiche di istruzione degli adulti, di persone con differenti background familiari nei differenti contesti locali.

Le interviste sono state condotte con l’obiettivo di ricostruire gli eventi che hanno portato i corsisti, dopo il proprio arrivo in Italia, a compiere la *scelta* scolastica, e l’*elaborazione* di una propria strategia professionale. Per questi motivi, la nostra traccia di intervista semi-strutturata è composta di quattro sezioni, ognuna dedicata all’approfondimento di specifici aspetti. La prima è dedicata alla ricostruzione delle caratteristiche anagrafiche e socio-economiche degli intervistati in cui, accanto ad alcune notizie di base (sesso, età, provenienza geografica, stato civile, occupazione e caratteristiche e dimensioni del nucleo familiare di appartenenza) si cerca di ricostruire i percorsi scolastici ed occupazionali individuali, distinguendo per gli stranieri la fase precedente all’arrivo in Italia, durante e quella successiva. Nella seconda sezione si indaga sulle esperienze dei nostri intervistati, rispetto al percorso formativo. In sintesi, è stato chiesto loro di raccontarci strategie e motivazioni che hanno portato alla scelta di quello specifico percorso scolastico, il livello di soddisfazione in merito all’esperienza didattica, il giudizio complessivo ed eventuali previsioni circa il proprio futuro occupazionale, alla luce delle scelte ipotizzate e delle condizioni attuali del mercato del lavoro. La terza è dedicata al rapporto tra intervistati e nuove tecnologie, tra cui, telefono cellulare, computer e utilizzo di Internet. Infine, nella quarta e ultima sezione, si è indagato sulle reti sociali di appartenenza degli individui, cercando di ricostruire il loro capitale sociale e il loro livello di partecipazione alla vita socio-politica della comunità etnica di appartenenza, con una particolare attenzione alla dimensione religiosa.

Le interviste biografiche condotte, tutte registrate con l'ausilio di un dispositivo digitale ed in seguito sbobinate integralmente, hanno consentito la ricostruzione del percorso di vita delle donne e degli uomini intervistati, a cui si è concessa ampia discrezionalità nella riorganizzazione cronologica e narrativa del proprio vissuto, che è diventata essa stessa oggetto di indagine. L'insieme di eventi, accadimenti, esperienze e strategie individuali messe in atto dal soggetto sono state riportate con lo scopo da una parte di comprendere le intenzioni, le convinzioni, le motivazioni che sono state alla base del proprio agire e gli danno senso, (attribuendo rilevanza, sia al modo in cui l'azione narrativa si è svolta che a come è stata raccontata), dall'altro di rendere palesi i processi sociali che, direttamente o indirettamente, sono stati coinvolti nella strutturazione del loro percorso di vita.

La contestualizzazione delle narrazioni, ha permesso la collocazione degli eventi descritti nel preciso contesto storico e culturale di riferimento, favorendo una loro maggiore comprensione ed evidenziando i nessi di condizionamento tra i singoli eventi. Solo in questo modo l'agire sociale può dar conto del proprio significato e ci consente di esplicitarne i vari processi. Nella nostra analisi l'evento di cui si è chiesto conto è l'attuale condizione formativa e professionale, ed è in questa prospettiva che sono state condotte le interviste, trasformandole in narrazioni da interpretare attraverso la strategia metodologica della "Event Structure Analysis". Nello specifico, l'oggetto dell'analisi è stato l'insieme delle interviste, in cui sono descritti in maniera più o meno dettagliata i percorsi di vita dei corsisti. Ogni caso è stato esaminato per ricostruirne la storia attraverso gli "eventi di vita" cronologicamente succedutisi sino al momento dell'intervista, per determinare i diversi percorsi attraverso cui si è giunto al ritorno tra i banchi ed al contatto con il mondo del lavoro.

La lettura ha indicato una serie di sequenze di eventi - raccontati dal punto di vista dei protagonisti - e delle esperienze vissute, che sovrapponendosi alle condizioni strutturali di par-

tenza degli attori, determinate dal contesto geografico di provenienza, hanno consentito la costruzione di un raccordo tra biografia e storia restituendone il significato sociologico anche in una prospettiva di genere. Con estrema evidenza, appaiono infatti fortemente diversificate le traiettorie di vita delle donne e degli uomini, a partire dai meccanismi sociali che hanno portato alla scelta di tornare a studiare ed all'approccio con la realtà professionale, fino alle aspettative stesse per il prosieguo della vita.

Nel complesso le 89 donne ed i 86 uomini ci mostrano uno spaccato piuttosto ampio, anche non esaustivo, della base sociale della popolazione che si rivolge ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, consentendo l'individuazione di alcune prime tipologie specifiche.

Per quanto riguarda i 45 cittadini italiani: i "ragazzi", i "giovani adulti" (figura 1; scheda 1), gli "adulti abili al lavoro", gli "anziani" (figura 2; scheda 2). Rispetto alle 53 cittadine italiane: le "ragazze", le "giovani donne", le "adulte abili al lavoro" (Figura 3; scheda 3), le "anziane".

Relativamente ai 41 uomini immigrati: i "giovani" immigrati maschi provenienti dall'Africa del nord (Figura 4; scheda 4), gli immigrati "adulti di successo" maschi provenienti dall'Africa del nord, i "giovani" immigrati maschi provenienti dall'Africa centrale, gli immigrati "adulti" maschi provenienti dall'Africa centrale, gli immigrati "Adulti di successo" maschi provenienti dai paesi dell'ex URSS, i "rifugiati politici" maschi provenienti dal Medio Oriente, i "rifugiati politici" maschi provenienti dall'Asia. Infine, per le 36 donne immigrate: le "donne immigrate di successo" provenienti dall'Africa del nord, le "donne immigrate" provenienti dai paesi dell'ex URSS, le "donne immigrate di successo" provenienti dai paesi dell'ex URSS, le "donne immigrate di successo" provenienti dai paesi dell'Europa dell'Est, le "donne ROM" provenienti dai paesi dell'Europa dell'Est, le "donne immigrate di successo" provenienti dai paesi del Sud America, le "Suore" provenienti dai paesi del Sud America.



Elaborazione grafica con software ESA 2014 ©

Figura 1 – Struttura “tipo” dei “giovani adulti” italiani maschi che si rivolgono ai CPIA

Scheda 1 - Intervista a Vincenzo (“giovani adulti” italiani maschi che si rivolgono ai CPIA)

Nome di battesimo:

Vincenzo

Qual è il suo anno di nascita?:

1980

Qual è il suo luogo di nascita?:

Napoli

Qual è il suo Comune di residenza?:

Sempre Napoli.

Qual è il suo Stato civile?:

Sono sposato

Qual è la sua Cittadinanza?:

Italiana

Qual è il numero dei componenti del suo nucleo familiare:

Io, mia moglie e due bambini e poi c'è una persona anziana che non fa parte della famiglia, l'abbiamo accolta.

I suoi figli sono minori ?:

Uno ha 14 anni e l'altro 10.

Questa perosna che vive con voi ha più di 65 anni?

Si ha 74 anni.

Qual è il suo Titolo di studio?:

Ho fatto fino alla seconda media. Qui ho la 5 elementare.

Cosa ricordi della scuola?

La scuola è una cosa bella, ma siccome io ho avuto alcuni problemi da piccolino che ho perso mio padre che era alcolizzato ho dovuto andare a lavorare.

Ti piaceva venire a scuola?

Certamente ma purtroppo mia madre aveva 12 figli e quindi dovevamo mangiare.

Tu sei il più grande tra i tuoi fratelli?

No ci sono altri fratelli più grandi.

I tuoi genitori ricordi che scuola hanno fatto?

Mio padre non ha fatto proprio la scuola e mia madre lo stesso.

Adesso lavori?

No, sto vendendo le sigarette. Sono stato a lavorare come falegname, come artigiano. Sono stato licenziato nel 2007.

Da quanto tempo sei sposato?

Il 2000 ho fatto il militare, mio figlio è nato il 2001...quindi da 2001.

Adesso hai questa attività...ma il lavoro di falegname ti piaceva?

Mi piaceva però per come è andato a finire...mo ho fatto la domanda UFT4, mi auguro che arrivi qualcosa di buono, ho fatto nelle poste e nei computer.

I tuoi genitori lavoravano?

No mio padre era rimasto offeso e mia madre con 12 figli...

Come hai saputo che qui potevi studiare per la licenza media?

Con gli assistenti sociali ma non me lo ha detto nessuno. Io sono uno che ci piace di fare nuove avventure, quello che non sono riuscito a fare da piccirillo lo voglio fare mo per dare un futuro ai miei figli.

Credi ti sarà utile per il futuro?

Per me sì. Per aiutare anche mia moglie e i miei figli che posso portare avanti.

Quando hai presentato la domanda di iscrizione, ti sono state presentate tutte le attività della scuola a cui puoi partecipare?

Adesso non lo so, però mi hanno detto che ci sono possibilità che si possono fare dei corsi, tipo computer cose varie.

Che cosa ti aspetti dall'attività scolastica?

Di trovare qualcosa di meglio, che posso andare a lavorare.

Come si svolge?

Ancora devo iniziare. Mi hanno detto dal 7 Gennaio.

Quindi ancora non hai utilizzato le attrezzature, i computer?

No, no. A parte che il computer non l'ho mai usato. Da quando sono nato fino a mo' il computer non l'ho mai pigliato in mano.

E i professori come sono? Disponibili? Ti piacciono?

Si, si, si. Il professore si è messo a "squadra". Mi serviva un documento per il corso di volontario e subito si è messo a disposizione, mi ha fatto fare una fotocopia e lo inviata alla posta.

Quindi li hai trovati molto gentili?

Si, si.

Hai detto che vivi nei paraggi, giusto?

Si, si.

La tua giornata adesso come si svolge?

Allora io mi alzo e vado a vendere le sigarette, sempre con un rischio, la palpitazione perché oggi come oggi la finanza fa bene il suo lavoro però purtroppo io per portare la famiglia avanti questo mi tocca fare. Ho girato per tutte parti, curriculum, ma non ho trovato niente. E quando mi ritiro a casa e mio figlio mi dice papà si sono rotte le scarpe o mi serve una maglietta, io non posso dire a mio figlio "nun teng n'eur rint a sacc nun ta pozz accattà" e oggi come oggi un ragazzo che non ha una lira addosso e se fa un errore non è colpa del genitore è la vita proprio che ti porta così.

Hai qualche hobby dopo il lavoro?

No niente. Io lavoro dalle 8 di mattina alle 7 di sera. Se ho la possibilità di fare altro lavoro lo faccio. Questo lavoro è momentaneo se trovo altro lo vado a fare.

Pensi che il fatto che tu e tua moglie abbiate ricominciato a studiare sia importante per i tuoi figli?

Si perché gli voglio dare un buon esempio per far capire che significa oggi pigliare un titolo di studio.

Quindi se tu dovessi consigliare ai tuoi figli cosa gli diresti?

Si. Attualmente a mio figlio che ha 14 anni ho detto che deve fare le superiori. Con tutti i sacrifici che devo fare perché a lui ci piace assai. Io mi auguro che lo posso fare, "ca stamm man a Dio".

Il computer hai detto non lo sai usare, ma lo avete a casa?

No abbiamo solo il tablet però i miei figli lo usano.

Si sanno connettere a internet?

Loro sì, io niente. Perché glielo insegnano a scuola qua.

Hai il cellulare?

Sì, sì.

La playstation?

No, ma non mi piacciono proprio perché da piccolo ho sempre lavorato. E quindi pensavo se avevo 10 euro di portarli a casa...eravamo 12 di noi uno nuoll a nat ma come dovevamo fare per campare? Tutti in una stanza...allora come ho sofferto io non vorrei che devono soffrire pure loro. Io cerco di dargli il meglio.

Guardi la televisione?

Sì, specialmente il telegiornale tutte le sere. Però sono solo chiacchiere, con gli scandali che senti, mo pure quello di Roma [mafia capitale] ti senti un poco abbandonato dallo stato. Io sono stato licenziato il 2007, ho preso la disoccupazione per 6 mesi ma non mi hanno dato nessuna possibilità di lavorare da qualche parte...non mi hanno dato nessuna garanzia...questo dico... lo stato che ha visto che per 6 mesi ho avuto la disoccupazione non dice “ ma stu uagliun comm sta campann”?

Guardi solo telegiornali o anche film?

Ogni tanto vedo lo sport. Il Napoli è una cosa importante sapete perché? Perché vi fa scordare ogni tanto i pensieri, ogni tanto “ce vò”. Quando guardate una partita di pallone vi distraete a guardare un poco il calcio. È importante.

Leggi il giornale?

Ogni tanto sì.

Che giornale?

Il Mattino, la cronaca.

Hai mai letto o leggi libri?

Leggere mi piaceva assai, ma mo leggo a tratti perché poi ho trascurato.

Ma a tratti nel senso che hai difficoltà a leggere?

Sì, sì non è che mi scoccio è che faccio difficoltà.

A casa avete dei libri?

No per lo più mi leggo il giornale fuori al bar.

Partecipa a qualche associazione culturale o gruppo di volontariato o partito politico?

No, la Chiesa l'ho praticata per un poco di tempo poi come ho visto

che stava diventando commerciale, solo l'interesse per i soldi... se è la casa di Dio i soldi non c'entrano. Io quando vedo le cose che non vanno bene, evito. Sono fatto così. Non sono un santo però se vedo le cose che non vanno bene non mi piace. Non tengo più quella fiducia.

In genere vota alle elezioni?

Se succede adesso vado a votare.

Ma non ci sei mai andato?

Sono andato 3 volte: quando mi hanno dato la tessera per mettere i timbri, poi quando ho visto che buttarono i voti nella spazzatura non sono andato più...è solo un business non mi piace...è solo una presa in giro per il popolo. Io se devo lavorare onestamente e poi devo essere "arrubbato" no non mi piace. La domandina che io ho fatto nell'esercizio mi auguro che mi prendono perché mi è sempre piaciuto.

E perché non l'hai fatta prima?

Quando ho fatto la leva avevo messo la firma per i 3 anni, poi mia moglie mi chiamò che era incinta e come faccio solo io, e ho trascurato. Però ci ho ripensato è come se io andassi a lavorare fuori almeno porto uno stipendi



Elaborazione grafica con software ESA 2014 ©

Figura 2 – Struttura “tipo” degli “anziani” italiani che si rivolgono ai CPIA

Scheda 2 – *Intervista a Giuseppe (“anziani” italiani che si rivolgono ai CPIA)*

Nome di battesimo:

Giuseppe

In che anno siete nato?

1941

Qual è il vostro luogo di nascita?:

Napoli

Il Comune di residenza?:

Casavatore

Siete sposato?:

Sposato

Cittadino italiano?

Sì

Quante persone abitano con voi? A casa vostra?

Io, mia moglie, mia figlia con il marito e la bambina, 5 persone.

Qualcuno ha meno di 18 anni?

Sì, sì mia nipote.

Quanti ha?

Ha 14 anni.

Quanti hanno più di 65 anni?

Solo io e mia moglie.

Il vostro Titolo di studio?:

Ho fatto la prima media.

Quindi come titolo avete la quinta elementare?

Come titolo ho la quinta elementare.

Che ricordo avete della scuola?

A me piaceva la scuola. Ho fatto la 5 elementare poi ho iniziato a fare la prima media, e fui rimandato ad una materia però dopo mi misi a lavorare come carrozziere. Il problema è che dopo tre quattro mesi dall'iscrizione alla scuola non ci sono andato più.

Vi ricordate qualche compagno di scuola, qualche professore nella vostra esperienza scolastica?

Ricordo un professore, M..... Astore, che era di un paese, tipo Aversa, e veniva a Piazza Carlo III. Mi ricordo che prendeva pulman da Piazza Carlo III e andava in periferia.

Aveva un buon rapporto con voi?

Si, si. Ma io sono da piccolo un ragazzo tranquillo.

Conoscete qualche lingua oltre l'italiano?

No

Il motivo principale per il quale avete interrotto gli studi ?

Ho fatto di carrozziere, sempre il carrozziere, dall'età di 11 anni fino a 7-8 anni fa.

I vostri genitori erano andati a scuola?

Si anche loro avevano le elementari.

Anche vostra madre?

Si, si anche mia madre.

Prima era difficile che le donne studiassero...

Prima chi arrivava fino alla quinta già era già... alla terza alla quarta e poi lasciavano. Vi dico una cosa: può darsi che la 5 elementare di allora già andava qualcosa rispetto ad oggi. Oggi un titolo di studio vale molto perché qualsiasi cosa pure facendo il carrozziere, meccanico se non sapete usare il computer, non fate perfettamente niente. Oggi la terza media non è niente, con un diploma può darsi che lavori... ma ci vuole la laurea.

Attualmente siete pensionato?

Si, si sono pensionato.

Dopo tutta la vita a fare il carrozziere,...

Si, carrozziere, anche macchine antiche.

In cosa bisogna essere bravi per fare il carrozziere?

È un mestiere che si deve imparare bene, perché è una responsabilità. Voi aggiustate una macchina poi non la fate andare bene...è una grande responsabilità.

Come avete imparato a fare questo lavoro?

Oggi è più facile. Prima i nostri "masti" erano molto gelosi del mestiere era difficile che ti imparavano il mestiere, però si guardava.

Quindi si lavorava e lavorando si imparava?

Si.

In tanti anni di lavoro avete dovuto imparare cose nuove?

Cambiava sempre il lavoro. Inizialmente quando io sono andato a fare questo mestiere le macchine erano molto più facili, qualche pezzo lo costruivamo noi. Adesso sono più complicate, più difficili, è più difficile costruire un pezzo. Oggi sono tutti sagomati, è difficile.

Ma lei lo consiglierebbe questo lavoro ad un giovane?

Io l'ho imparato ai miei figli a fare il carrozziere però dopo il servizio militare ho cercato, diciamo, di indirizzarli su un'altra cosa, diciamo. Uno tiene il diploma di ragioniere, sta in una ditta e porta avanti la ditta. Un altro è andato nelle ferrovie dello stato come perito elettrotecnico, faceva il carrozziere e andava a scuola... pure serale se l'è preso questo.

I vostri genitori lavoravano?

Manifattura cotoniere,

Dove stava?

A Poggioreale.

Come avete saputo che c'era questa possibilità di continuare a studiare e prendere la terza media?

Io ho un amico che fa il custode qua, vengo spesso e allora ho saputo che ci stavano questi corsi. È vero che uno ha un'età però...un po' d'istruzione è sempre buona.

Prima non ci avevate mai pensato di tornare a studiare?

Fino a 6-7 anni fa lavoravo dalla mattina alla sera, il tempo, diciamo il poco tempo che avevo non pensavo mai di venire a studiare. Ora essendo più libero, uno sta più a casa, più con i nipoti e può fare tante cose

Adesso prendete il titolo di terza media?

Si terza media

Vostra moglie? Avete mai pensato di portarla con voi?

Anche lei ha la quinta elementare, però lei a volte si scoccia... dice all'età che tiene a che le serve più...ma la posso sempre portare, può darsi che se vengo io si incoraggia.

Quando vi siete iscritto vi hanno presentato tutte le attività che potevate fare?

Si si.

C'è qualcosa altro che vi piacerebbe imparare?

No niente

Alla fine cosa vi aspettate da questa esperienza?

Ma pure frequentare altra gente, conoscere qualche altra lingua, sapere qualche altra cosa. Conoscere qualcuno molto più bravo di me con cui ci possiamo frequentare.

Che fate quando venite qua a scuola?

Io vengo qua vediamo i compiti, la maestra ci dà anche i compiti a casa.

Ma qui che fate? Leggete qualcosa?

Un po' di matematica, un po' di italiano e ci danno anche i compiti a casa.

E li fate ?

Certo...invece di fare il cruciverba faccio i compiti (sorride) poi li porto a vedere così si vede che uno si impegna pure. Facciamo pure un po' di storia, un po' di geografia.

Vi piacciono?

Fa sempre bene a sapere tante cose...alcune volte ti trovi a parlare con qualcuno e dici tante cose, attraverso i telegiornali, invece tu parli da un libro.

Usate i computer qua? Qualche attrezzatura didattica?

No

Ma non ci sono?

No ci sono ma non li usiamo.

Con i vostri compagni di corso come sta andando?

Con qualcuno più si può contrattare, con qualcun altro non tanto.

Con gli insegnanti come va?

Sono bravissimi, veramente sono bravi.

Nel complesso vi trovate bene?

Si, si.

Abitate lontano dalla scuola?

No, no sto qua vicino su questa strada... un lato è Napoli e uno è Casavatore.

Quindi conoscete qualcuno che abita vicino alla scuola? Qualche negozio?

Vabbè negozi... ci sta l'elettrauto, ci sta il gommista, sta l'officina della Volkswagen.

E anche il custode abbiamo detto?

Si, si. Il custode stiamo quasi tutti i giorni insieme.

Ma la giornata come la passate? Stamattina cosa avete fatto?

La mattina diciamo andiamo un po' girando così...qualche volta tengo una macchina antica vado a perdere un poco di tempo là vicino nel garage, diciamo.

Che macchina è?

Eh tiene 60 anni... è una lancia appia, la prima serie proprio, mo fa 60 anni a gennaio.

Siete appassionato di macchine antiche?

Eh un sacco...prima compravo un sacco di macchine antiche e le vendevo.

Però questa è vostra

Oggi queste macchine d'epoca non si possono tenere più... prima erano agevolate con le assicurazioni... mo ogni macchina costa 300 euro di assicurazione... io macchine 3mila euro.

Da quando avete ripreso ad andare a scuola è cambiato qualcosa nella vostra vita?

Un po' di impegno in più, diciamo. Durante la settimana, due tre volte tu stai impegnato. Di pomeriggio vieni qua, vieni a scuola, ti tieni un pochetto impegnato

Nei prossimi anni secondo voi c'è qualcosa che può cambiare nella vostra vita?

Penso che per l'età che ho io non può cambiare niente più.

L'idea di fare qualche viaggio? Di conoscere qualcosa di nuovo?

Bè i viaggi... io ho un figlio a Desenzano e facciamo Natale a Desenzano. Poi ho mio figlio a Genova, poi giriamo. Sono bravi, hanno studiato. Poi capita qualche crociera uno se la va a fare...

Vi piacciono le crociere? Dove siete stato?

Ho fatto Napoli-Palermo-Tunisia-Palma de Maiorca-Barcellona-Messina-Napoli e un'altra volta ho fatto Napoli-Livorno-Saint Tropez-Ibiza.

Quando?

5-6 anni fa.

Dopo la pensione?

E prima stavo impegnato con il lavoro. Non potevo andare da nessuna parte, ne' a scuola per gli impegni di lavoro.

Quando finirete la terza media pensate di fare qualche altra cosa?

Qualche altra cosa diciamo andare avanti con gli studi? Bè non si può mai sapere.

Secondo voi, avete tanta esperienza, da cosa dipende l'avvenire di un ragazzo? Voi avete dei nipoti...

Oggi l'avvenire di un ragazzo è un po' complicato penso io. La crisi che stiamo attraversando adesso un po'...

Da cosa può dipendere? Cosa consigliereste a vostra nipote di 14 anni?

A mia nipote di 14 anni? Lei mo' va a scuola è uscita all'una mentre tornava a casa l'una e mezza ha mangiato e mo sta ancora sopra i libri... la mamma è andata a parlare ieri con le maestre e ha avuto i complimenti della ragazza.

Quindi è importante la scuola?

Si, è importante...Pure i miei figli hanno studiato tutti quanti. Prima gli studi e poi il lavoro.

A casa usate il computer?

Qualcosa così, con mio genero che sta sempre davanti al computer...ha imparato pure ad aggiustarli. Però non è che sono molto molto appassionato.

Avete la connessione internet?

Si, si.

Il telefono cellulare?

Si, si. Oggi chi è che non tiene il cellulare.

La play station?

No, no.

Vostra nipote ce l'ha?

Si una volta giocava, mo stanno tutti con i telefonini in mano.

Vedete la televisione? Quanto tempo?

Si, si. Bè devo dire la verità maggiormente qualche film di storia mi piace vedere e poi lo sport. Un poco la mattina, Unomattina, qualche telegiornale della Campania e poi la sera qualche programma

Il giornale lo leggete?

Si, si.

Che giornale?

Sempre giornali sportivi. La politica a me non... coi giornali sportivi vi aggiornate di tante cose...giocatori, movimenti.

Avete letto qualche libro?

No.

Mai?

Solo i libri quando andavo a scuola. A livello di romanzi no.

Qui vi hanno mai dato qualche libro in prestito?

Finchè lavoravo non avevo tempo libero per leggere...adesso...

Fate parte di qualche associazione? Gruppo di Chiesa? Qualche circolo?

No... frequentiamo una scuola di ballo... andiamo il sabato o la domenica con qualche cosa di soldi...

Ma solo il sabato e la domenica o vi allenate durante la settimana?

No, no ci alleniamo durante la settimana. Due volte alla settimana. Il martedì e il giovedì.

Interessante

Abbiamo conosciuto tante persone... io poi lavorando con le macchine

antiche ho conosciuto tanta gente...il professore, il maresciallo... ho conosciuto tanti di quegli amici e c'è rimasta un'amicizia...

Siete iscritto a qualche partito?

No, no

Mai? Mai fatto una tessera?

No, no.

In genere votate alle elezioni?

Sì, sì ho sempre votato

Anche gli ultimi anni?

Sì, sì, sempre.

In Chiesa andate?

Sì.

Quante volte all'anno?

Mia moglie va tutte le domeniche...io una volta la mese, due. Mo che andiamo a Desenzano per Natale tutte le domeniche non ho niente da fare e me ne vado in Chiesa con mia moglie. Lo stesso il periodo estivo che stiamo in villeggiatura...

Dove andate in villeggiatura?

Ho una casa a Scalea. Il sabato o la domenica andiamo a messa. Invece qua no, in verità la domenica mattina prendo la macchina d'epoca e vado a farmi un girotto.



Elaborazione grafica con software ESA 2014 ©

Figura 3 – Struttura “tipo” delle giovani adulte italiane “abili al lavoro” che si rivolgono ai CPIA

Scheda 3 – *Intervista a Carmela (giovani adulte italiane “abili al lavoro” che si rivolgono ai CPIA)*

Nome di battesimo?

Carmela

Anno di nascita?

1976

Il comune di residenza, dove abita?

Via..., Secondigliano.

Stato civile?

Sposata.

Cittadinanza italiana?

Sì

Numero dei componenti del suo nucleo familiare?

Ne siamo tre, vabbè io sto con mia mamma, quattro.

Quanti siete a casa?

Quattro

Lei, suo marito e?

Mia figlia e mia mamma.

Ha oltre 65 anni sua madre?

No, 59

Sua figlia invece?

Dodici

Il titolo di studio? Quindi adesso è in possesso della licenza elementare e vuole prendere la licenza media?

Esatto.

Che ricordi ha delle scuole che ha fatto? Di quelle elementari...

Belli

Dove le ha fatte?

Di fronte, le elementari di fronte. Poi qua ho fatto anche la terza media.

Avete iniziato a farla anche...

Mi sono ritirata gli ultimi due o tre mesi.

Quindi ha prima e seconda media le ha fatte e poi la terza ?

Anche la terza media l'ho fatta

Sempre qua?

Sì

Nessun ricordo nello specifico?

No

Altre lingue oltre l'italiano le parla, le conosce?

Diciamo che ho studiato inglese ma...

Vabbè un livello di base...di scuola, scolastico. Alle scuole medie o elementari?

Le medie.

All'epoca alle elementari non si faceva l'inglese, giusto. Qual è stata la situazione che l'ha portata ad interrompere gli studi a suo tempo? Perché non ha continuato?

In verità, dovevo lavorare.

Doveva lavorare perché?

Per aiutare.

A casa? Era sposata?

No, no tenevo 15 anni, mi sono sposata a 26 anni!

Adesso lavora o non lavora?

Un poco sì, un poco no.

Saltuario?

Sì.

Che tipologia di lavoro?

Ora servizi domestici però ho lavorato 13 anni in fabbrica, poi vicino alle persone anziane.

Badante?

Sì.

I suoi genitori invece che facevano?

Io solo mia mamma conosco.

Ha studiato sua mamma?

Sì fino alla quinta elementare.

E lavorava?

È stata una studentessa pe gli fino alla quinta.

Tempi diversi erano! Lavorava sua madre oppure era casalinga?

Servizi domestici (lavorava).

Quanti eravate in famiglia voi?

Io, lei e mia sorella, due figli con mia mamma.

Il lavoro che fa lei adesso seppure saltuario lo consiglieresti un domani di fare questa tipologia di lavoro?

No.

Non ti piace particolarmente al punto di consigliarlo?

No.

Altre attività che hai svolto oltre a fare la badante?

Si la macchinista 13 anni.

Qualificata? Ha preso una qualifica a suo tempo?

No.

Perché poi è finita questa esperienza lavorativa?

Io lavoravo dalle 8 alle 5, quindi quando mia figlia era piccolina nun se putev fa festa, magari na febbre...na cosa, non ti credevano e quindi me ne sono dovuta andare.

Suo marito invece lavora?

Muratore.

Lui ha un contratto?

Si si si, tutto in regola ma saltuario.

Come ha appreso della presenza di questo corso serale? Perché abita in zona? Gliel'ha detto qualcuno che qua c'era la scuola media...

Io abito qua e quindi...

Si è informata in maniera autonoma o gliel'ha suggerito qualcuno?

No direttamente io.

Pensa insomma che può servire conseguire questa licenza media per fare un qualcosa? Per il lavoro?

Già la volevo prendere, poi voglio fare un corso professionale pagato OSA!

Operatore Socio-Sanitario?

Eh...O.S.A. è la prima qualifica e si vorrei prendere questa...

Quindi per prendere quella qualifica le serve la licenza media e dopo potrà accedere a quel corso finanziato!

Eh si

Quale attività le possono interessare di più all'interno della scuola? Informatica? Lingue?

Anche, le devo fare a gennaio.

Il computer lo sa già usare?

Pochissimo però mo stann sti telefonini quindi...

Come si svolge la sua giornata scolastica? Lei ha già cominciato?

Ho già cominciato.

Quando viene qui cosa fa?

Dei testi che mi fanno fare?

I compiti, le lezioni...

Per il momento mi stanno facendo fare i test.

Test di italiano, lettura, comprensione?

Si si si.

Gli altri compagni di corso li conosce?

In verità no.

Li vede poco?

Perché pochissime volte loro sono venuti, io so puntuale.

Quanti giorni viene a settimana?

Quando mi chiamano loro, due volte, tre volte...

In questa zona qua quindi conosci qualcuno, hai rapporti sociali? qua dove c'è la scuola...

Che vengono con me qua?

No, in generale della zona...

Ah si si si.

I professori come ti sembrano?

Bravissimi.

Ti hanno messo a tuo agio?

Si si si, devo dire la verità!

Oltre a venire qua a scuola come si svolge la tua giornata?

Vabbè la mattina porto mia figlia a scuola, quando non vado a lavoro faccio i servizi a casa mia, se devo venire a scuola vengo a scuola, il pomeriggio porto mia figlia a fare qualche servizio. Se devo venire qua, vengo qua.

Tempo libero ne hai? Come lo impieghi?

No a casa.

Credi sia importante per i tuoi figli, anzi per tua figlia, andare a scuola?

Importantissimo.

Le farà continuare gli studi?

Sì!

Una volta che finirai qua continuerai con gli studi, in quel percorso di qualifiche?

Lo spero, io lo spero.

Computer lo sai usare?

Si poco.

A casa ce l'hai?

Si però non ce l'abbiamo acceso perché c'abbiamo i telefonini quindi...

C'è la connessione internet a casa? O solo tramite cellulare?

Si si.

La playstation?

Si, si.

Televisione la guardate?

Si se c'abbiamo tempo.

Che programmi?

Ci annoiamo un pò con con Barbara D'urso e vabbè...quello che capita.

I telegiornali?

Si però ti dico la verità non li guardo tanto perché nun cia facc proprio a sentire tutti sti guai, ma sostata sempre accussi da piccolina, mi trasmettono ansia. Quello è importantissimo il telegiornale però si o pozz evità, evito!

Giornali?

Poco. Mo ce sta facebook, ci sta o' Mattino più ti vai a leggere, però non è che compro le riviste...leggo.

On line?

Si si si.

Libri? Qualche romanzo?

No già è nu romanzo a storia nostra!

Non ne avete proprio a casa?

No no no.

Partecipa a qualche associazione culturale? Gruppo politico?

No niente.

In Chiesa ci vai?

Poco.

Ogni quanto tempo ?

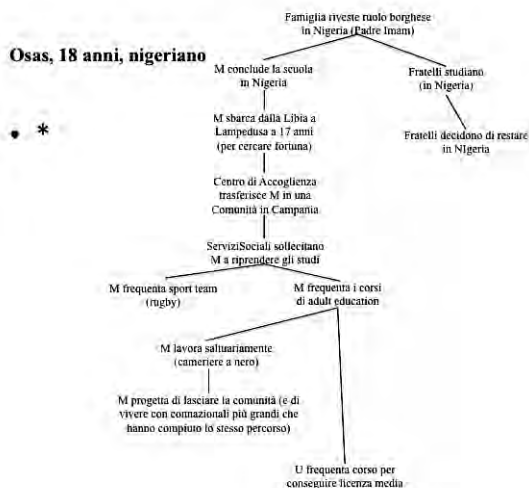
So stat per due anni che mia figlia ha fatto il catechismo però non vado tutte le Domeniche, così a cattolico proprio no.

Alle elezioni vai a votare?

Si.

L'avvenire di un giovane oltre l'istruzione, da cosa dipende?

Qualche corso si



Elaborazione grafica con software ESA 2014 ©

Figura 4 – Struttura “tipo” dei “giovani” immigrati maschi provenienti dall’Africa centrale che si rivolgono ai CPIA

Scheda 4 – *Intervista ad Osas (“giovani” immigrati maschi provenienti dall’Africa centrale che si rivolgono ai CPIA)*

Nome di battesimo?

Osas

Anno di nascita?

1995

Sesso?

Uomo

Luogo di nascita?

Io sono nato in Nigeria

Comune di residenza?

Acerra

Sei sposato?

No

Numero dei componenti del tuo nucleo familiare?

Io con mia sorella, con mia mamma e basta

Qui in Italia?

Tutte e due in Nigeria, solo io sto qua

E nella casa dove vivi, sei da solo o con altri ragazzi?

Vivo con altri ragazzi

Tutti i ragazzi hanno la tua età più o meno?

Si

A quanti anni sei venuto qui?

In Italia a 17 anni

Sei venuto direttamente a Napoli?

Sono venuto dalla Sicilia

A quanti anni sei andato a scuola in Nigeria ?

Sei anni

Che scuola hai fatto in Nigeria?

Ho fatto tutte le elementari

Sei qui per la licenza media ?

Si

Conosci altre lingue oltre all'italiano che stai imparando e il nigeriano?

L'inglese

Come l'hai imparato?

In Nigeria si parla anche inglese

Perchè hai deciso di tornare a studiare?

Perchè mi piace parlare l'italiano

Perché in Nigeria hai interrotto gli studi, dovevi lavorare?

Non c'era nessuno che mi aiutasse a studiare

Adesso in Italia lavori?

Non lavoro tanto poco poco. Aiuto al mercato

Speri di cambiare lavoro dopo aver preso questo diploma in Italia?

A me piace studiare. Quando finirò di studiare cercherò lavoro

Vorresti continuare anche a studiare dopo la licenza media?

Si

Già hai un'idea di cosa vorresti studiare dopo?

Prima devo finire la terza media poi dopo ci penso

Tua mamma ha studiato?

Poco

Tua sorella?

Mia sorella sta studiando

Quanti anni ha?

Adesso 17 anni

Come sei venuto a conoscenza di questi corsi? Chi ti ha detto che potevi "prendere" la terza media?

In comunità

Già hai il permesso di soggiorno?

Si

Quali attività ci sono che possono piacerti oltre a quelle che già stai facendo in questa scuola?

Fotografia

Come si svolge la tua giornata scolastica?

3 volte a settimana

Da quanto tempo vieni in questa scuola?

6 o 7 mesi

Hai un buon rapporto con i compagni che sono a scuola qui con te?

Si

Ti trovi bene con i professori?

Si

Conosci qualcuno che abita nei pressi della scuola, hai qualche amico in zona?

Eh

Tu vorresti restare a lungo in Italia?

Si

Hai qualche hobby? Hai detto che ti piace la fotografia, hai una macchina fotografica?

Per adesso faccio le foto con il telefono

Sai usare il computer?

Si, però non lo uso molto

Televisione? La guardi?

Si

Cosa?

Programmi sportivi

Sei tifoso del Napoli?

Si, forza Napoli!

Leggi i giornali, anche sportivi?

Qualche giornale

Libri?

Poco

In che lingua?

Poco poco in Italiano

Religione?

Cattolico

Vai in chiesa?

Si

Tutte le domeniche?

Quando non devo andare a lavoro

Tua mamma e tua sorella le senti per telefono?

Si

Verranno in Italia?

Non lo so

Quanto hai pagato il viaggio verso l'Italia?

Molto

Cosa ti aspetti per il futuro?

Voglio rimanere qui

Sei proprio sicuro?

Si sono sicuro

In conclusione, a scelta di interpretare le storie di vita, attraverso la *Event Structure Analysis* ha consentito di evidenziare come le esperienze diverse, gli avvenimenti e le “rotture”, raccontate dagli intervistati nella propria ottica, si possano saldare con le condizioni strutturali di partenza stratificandosi nelle biografie individuali (Agodi, 2009) individuando alcune narrazioni tipo. I primi risultati hanno evidenziato diversi elementi di interesse, riguardanti le motivazioni che hanno guidato la domanda di apprendimento permanente. La partecipazione di persone appartenenti a differenti provenienze etniche – alcune delle quali molto lontane da stereotipi di vulnerabilità sociale – mostrano, ad esempio, quanto i corsi di italiano per stranieri possano diventare significativi anche nella prospettiva di un investimento sociale per una cittadinanza attiva.

Le evidenze empiriche della nostra analisi mostrano come le singole storie individuali delle donne e degli uomini intervistati appaiano saldate con la struttura sociale e culturale in cui quelle biografie acquistano senso, e dalla quale sono definite, in un processo continuo di interazione. Ricostruire – attraverso le narrazioni – la “genealogia del contesto” (Goodson, 2013), ci consente di comprendere il significato complessivo di tali percorsi. In un’ottica di genere ci raccontano ad esempio come per gli immigrati la forte struttura sociale di riferimento presente nei paesi d’origine, determini nei fatti differenti livelli di *agency* che si trasformano in percorsi preordinati e strategie divergenti, fino a creare un divario di competenze e capacitazioni anche dopo l’arrivo in Italia che le istituzioni educative non riescono per il momento a colmare.

In relazione ai diversi contesti locali nei quali si declinano le azioni di *policy* (Ball 2012), appare inoltre evidente la necessità di diversificare l’offerta formativa e dare un forte impulso alla costruzione delle Reti territoriali di servizio per coinvolgere i vari attori locali, garantendo a tutti una reale uguaglianza di diritti e di opportunità. La partecipazione di persone appartenenti a differenti categorie sociali – alcune delle quali molto lontane da stereotipi di vulnerabilità sociale – evidenziano, infatti, quanto l’istruzione degli adulti, in un’ottica di *lifelong learning* (Agodi e De Luca Picione, 2016), possa diventare significativa anche nella prospettiva di un investimento sociale per una cittadinanza attiva.

Allegato 1 - *traccia di intervista agli utenti dei CPIA*

Data dell’intervista:

Codice dell’intervistatore:

Codice del CPIA:

Codice dell’intervistato (*Numero di posizione nell’elenco ufficiale dei frequentanti per blindarne l’identità ed evitare duplicazioni di contatto*):

- 1 Nome di battesimo (facoltativo):
- 2 Sesso:
- 3 Qual è il suo anno di nascita?:
- 4 Qual è il suo luogo di nascita?:
- 5 Qual è il suo Comune di residenza?:
- 6 Qual è il suo Stato civile?:
- 7 Qual è la sua Cittadinanza?:
- 8 Qual è il numero dei componenti del suo nucleo familiare:
- 9 Qual è il numero dei minori ?:
- 10 Qual è il numero degli anziani ?(over 65 anni):.
- 11 Qual è il suo Titolo di studio?:
- 12 Che scuole ha fatto?.
 - Che ricordo ha della scuola?
 - Ricorda più spesso situazioni legate al successo scolastico o situazioni in cui si è trovato in difficoltà?
 - A scuola, ha avuto momenti, esperienze, incontri, che sono stati importanti per la sua istruzione/formazione?
 - Conosce anche altre lingue oltre alla tua lingua madre? Se sì, quali? Come l'ha appresa?
 - Quali situazioni la hanno condotto ad interrompere gli studi?
- 13 E i suoi genitori?
- 14 Qual è la sua attività lavorativa?
 - Che cosa le è servito sapere o saper fare per svolgere la/le attività da lei indicata/e?
 - Come ha imparato a fare il suo attuale lavoro?
 - Nella sua attività lavorativa le capita spesso di imparare a fare cose nuove?
 - Consiglierebbe a un giovane il suo lavoro? Se sì perché? Se no, perché?
 - Nel suo lavoro, svolge un ruolo di guida di altri lavoratori?
 - Qual è la responsabilità più importante che ha assunto nel corso della sua vita lavorativa o in attività di impegno personale?
- 15 E dei suoi genitori?
- 16 In precedenza, che attività ha svolto?
- 17 Da quale fonte ha appreso dell'esistenza del corso per adulti?
 - Che cosa o quali situazioni la hanno portato ad iscriversi?
 - Pensa che la frequenza di un corso scolastico possa esserle utile per progredire nel suo lavoro?/ trovare un nuovo lavoro?/ per un suo ac-

crescimento personale?/per essere più stimato in famiglia o dai colleghi,...?

– per ottenere il permesso di soggiorno?

18 Quale titolo di studio intende conseguire?

19 Quando ha presentato la domanda di iscrizione, le sono state presentate le attività extracurricolari promosse dalla scuola cui avrebbe potuto partecipare?

20 A quali attività extracurricolari sarebbe interessato per sé o per altri componenti della sua famiglia?

21 Che cosa si aspetta dall'attività scolastica?

22 Come si svolge la sua attività scolastica?

23 Utilizzate attrezzature didattiche?

24 Se sì quali?

25 Com'è il suo rapporto con i compagni di corso?

26 Com'è il suo rapporto con gli insegnanti?

27 Com'è il suo rapporto con le persone che vivono nei pressi della scuola?

28 Può descrivermi brevemente come si svolge la sua giornata?

– Quali sono i suoi interessi, hobby?

– Cosa le piace fare nel tempo libero?

29 Qualcosa è cambiato per lei e la sua famiglia da quando ha ricominciato ad andare a scuola?

30 Cosa si aspetta possa cambiare nei prossimi anni?

31 Cosa pensa di fare quando si sarà conclusa l'esperienza scolastica?

32 Secondo la sua esperienza, da cosa dipende oggi, soprattutto, l'avvenire di un giovane?

33 Sa usare il computer?

34 A casa ha un computer?

35 Ha una connessione internet?

– Se ha bisogno di un'informazione le capita di cercarla su Internet?

36 Quanto tempo trascorre davanti al computer?

37 Ha un telefono cellulare?

38 Ha una play station?

39 Quanto tempo trascorre davanti alla televisione?

40 Cosa guarda?

41 Abitualmente legge qualche giornale?

42 Libri?

- 43 Partecipa a qualche associazione culturale o gruppo di volontariato o partito politico?
 – Con quale ruolo?
- 44 In genere vota alle elezioni?
- 45 V'è in Chiesa?

Riferimenti bibliografici

- Abbott A. (1992), "From causes to events: notes on narrative positivism", *Sociological methods and research*, X
- Abbott A., Hrycak A. (1990) "Measuring Resemblance in Sequence Data", *American Journal of Sociology*, LXLVI, 144-85
- Abbott A. (1988) "Transcending General Linear Reality", *Sociological Theory*, VI, 169-86
- Abell P. (1988), "The structuration of action. Inference and comparative narratives", in Fielding N. G. (a cura di), *Action and structure. Research methods and social Theory*, London, Sage
- Abell P. (1987) *The Syntax of Social Life: The Theory and Method of Comparative Narratives*, Oxford: Oxford University Press,
- Abell P. (1985) "Analysing Qualitative Sequences: The Algebra of Narrative", in M. Proctor, P. Abell (eds.) *Sequence Analysis*, Aldershot, U. K. Gower
- Agodi M.C., De Luca Picione G.L., "Neither subversive stories nor hegemonic tales: Stories making a difference in adult education for social empowerment", in Formenti, L. & West, L. (Eds.), *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2016, pp. 380-387;
- Agodi M.C., De Luca Picione G.L., (2009), *Diritto al denaro o denaro per i diritti? Dal contrasto alla povertà a un welfare delle opportunità*, Carocci, Roma;
- Agodi M. C., Consoli T., Pennisi C., Scuderi M. (2001), *Il diritto delle burocrazie. Il welfare di cui non si parla*, Giuffrè Editore, Milano.
- Agodi M.C. (2000), *Significati e strutture di eventi*, Napoli, Edizioni napoletane de Il Sebeto

- Agodi M. C. (1996), "Qualità e quantità: un falso dilemma e tanti equivoci", in Cipolla C., De Lillo A. (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Milano, Franco Angeli
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). *Ethnography and participant observation*, London, Sage.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge, London.
- Bertaux, D. (1999). *Racconti di vita*. Milano: Franco Angeli.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bichi, R. (2000). *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*. Milano: Franco Angeli.
- Bezzi C., (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli
- Bronk, R. (2009). *The Romanic Economist: imagination in economics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bichi, R. (2000). *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Cardano, M. (2012). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino, Bologna.
- Corsaro W., Heise D. R. (1990), "Event Structure Models from Ethnographic Data", *Sociological Methodology*, XX, 1-57
- Cassell, C., & Johnson, P. (2006). Action research: Explaining the diversity. *Human relations*, 59(6), 783-814.
- Corbetta, P. (1991). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il mulino, Bologna.
- Crespi, I., & Rossi, G. (Eds.). (2013). *Balancing work and family care: European experiences*. Milano: Franco Angeli.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dubost, J., & Lévy, A. (2016). Recherche-action et intervention. In *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 408-433). Erès.
- Formenti, L., & West, L. (2016). Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in

- adult education research. *Pedagogia della cura. Famiglie, comunità, legami sociali*, 9-407.
- Goodson, I.F. (2013). *Developing Narrative Theory. Life histories and personal representation*. Routledge, New York.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(11), 255-274.
- Griffin L. (2007) *Historical Sociology, Narrative and Event-Structure Analysis: Fifteen Years Later, Sociologica*, Il Mulino
- Heise D. R. (1995) "Specifying Event Content in Narratives", *Journal of Mathematical Sociology*, XX, 120-48
- Heise D. R. (1991), "Event Structure Analysis: a Qualitative model of quantitative research", in Fielding e Lee (eds.), 136-163
- Heise D. R., Lewis E. (1988), *Ethno (program and documentation)*, Durham, Duke University Press
- Lo Verde, F.M. (2005). *Slegati dal lavoro. Adulti giovani e occupazione tra ricomposizione e frammentazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Marradi, A., & Gasperoni, G. (Eds.). (1992). *Costruire il dato 2: vizi e virtù di alcune tecniche di raccolta delle informazioni* (Vol. 2). Franco Angeli, Milano.
- Mills Wright J. (1959), *L'immaginazione sociologica*
- Palumbo, M., & Torrigiani, C. (2009). *La partecipazione fra ricerca e valutazione*. FrancoAngeli, Milano.
- Palumbo, M., & Pandolfini, V. (2015). Introduction to the Special Section: Educational Paths, Social Inequalities and Life Trajectories. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 1-17.
- Pandolfini, V. (2012). Work life balance in a capability perspective: An Italian case study on flexible couples. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 18(1), 45-54.
- Pandolfini, V., & Poli, S. (2015). Education as a Capability for Young Adults' Life Trajectories: Some Evidence from an Italian Case Study. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 43-69.
- Rubenson, K. & Elfert, M. (2015) *Adult education research: exploring an increasingly fragmented map*, in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125-138.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.

- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble?: égaux et différents*. Fayard.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.



L. De Luca Picione, L. Fortini, E. Madonia¹

Conclusioni
Attori, riflessività e strategie. Una valutazione
partecipata del Sistema di Istruzione
degli Adulti in Campania

Valutare per decidere

Le contraddizioni tra le ragioni del mercato, proiettato verso la competizione tra gli attori attraverso la flessibilità contrattuale (Boltanski, 2017) e i diritti/bisogni dei cittadini, irrinunciabili in un'ottica di democrazia ed equità, si riflettono inevitabilmente sulle politiche di *lifelong learning* (Gravani & Zarifis, 2014). La presenza di obiettivi conflittuali, la polverizzazione degli interventi e la scarsità di strumenti condivisi sottolineano la necessità di azioni di monitoraggio delle attività capaci di offrire un quadro complesso, radicato nel reale, valutazioni realistiche delle politiche e delle pratiche (Milana & Holford 2014) e modelli capaci di interpretare le traiettorie di inclusione/esclusione dei cittadini senza prescindere dal riconoscimento reale delle “voci” di coloro che apprendono (Formenti & Castiglioni 2014).

Voci che emergono con chiarezza nelle evidenze empiriche del lavoro di ricerca che si è inteso proporre in questo volume,

¹ Il capitolo è il prodotto di un lavoro comune. Ai fini dell'attribuzione delle parti: Lucia Fortini ha scritto i paragrafi *Valutare per decidere, Metodi e strumenti, Verso una riflessività istituzionale*, Giuseppe Luca De Luca Picione è autore del paragrafo *Il processo strategico*; Emanuele Madonia è autore del paragrafo *Le pratiche*. Giuseppe Luca De Luca Picione è Ricercatore confermato presso l'Università degli Studi Federico II di Napoli, Lucia Fortini è Professore a contratto presso l'Università degli Studi Federico II di Napoli, Emanuele Madonia è Professore a contratto presso l'Università degli Studi Federico II di Napoli.

tappa iniziale del processo di valutazione partecipata del Sistema di Istruzione degli adulti in Campania messo in campo dal Centro Regionale di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo sull'Istruzione degli Adulti in Campania istituito dal MIUR in piena sintonia con l'Assessorato Regionale all'Istruzione, Immigrazione e Politiche Sociali. Questo mandato istituzionale ha consentito il superamento della contrapposizione tra "ricerca sociale" e "ricerca valutativa" (Agodi, 2013) favorendo il coinvolgimento dei vari attori come "soggetti partecipanti ad un processo formativo" (Bezzi, 2001, 39), propedeutico alla programmazione da parte dell'ente di nuove politiche per l'integrazione sociale di tutti i cittadini.

Lo studio è il risultato di una curiosità sostantiva relativa ai meccanismi ed ai processi che hanno orientato l'agire sociale delle istituzioni locali nel percorso verso la definizione del sistema regionale campano di apprendimento permanente, al ruolo dei diversi attori, ed alle caratteristiche che presentano la domanda e l'offerta di istruzione degli adulti nei diversi contesti nei quali sono state implementate le politiche. Quali modalità dell'offerta formativa (tipologia dei corsi, metodi didattici) possono favorire l'integrazione sociale e culturale degli immigrati e determinare reali *chance* di successo scolastico (ancora oggi, anche con questo tipo di utenza, espresso attraverso voti e non attraverso una certificazione delle competenze)? Ed infine: con quale prospettiva temporale, con quale lungimiranza, con quale capacità di monitoraggio riflessivo saranno progettate e quanto saranno orientate ad apprendere, dall'esperienza che costruiranno e dai risultati che otterranno, le stesse politiche di *Life-long Learning*?

Metodi e strumenti

Per formulare le prime ipotesi, metodi consolidati nella ricerca sociale possono diventare "strumento empirico" di com-

preensione degli interventi di *policy* riempiendo gli spazi tra attori di diversa provenienza coinvolti nel programma in un'ottica partecipativa² (Palumbo e Torrigiani, 2009). L'istituzione del Centro Regionale di Ricerca, sperimentazione e sviluppo del MIUR³ ha consentito l'analisi, da diverse prospettive e con una rete di gruppi di ricerca, dei meccanismi e dei processi che hanno determinato l'agire sociale delle istituzioni campane nella definizione di un Sistema integrato di apprendimento permanente. Sulla base degli input ministeriali, accanto alle azioni di sistema, il centro di RS&S ha dedicato le attività del primo anno alla "progettazione formativa e la ricerca valutativa" e la "costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro", che si pongono alla base della costruzione di un solido percorso di ricerca capace di garantire un intervento sistemico duraturo, che nel corso degli anni a seguire riesca a concretizzare tutte le attività di studio. In particolare, la ricerca valutativa dovrà costituire una modalità operativa che in maniera costante accompagni tutte le attività didattiche in un percorso comune. Valutare per migliorare performance e servizi attraverso la messa in opera di quanto emerge dall'analisi dei dati e delle pratiche di lavoro rispetto ai bisogni degli utenti e le istanze territoriali.

Tale articolazione ha previsto una propedeutica attività di osservazione e di analisi trasversale dei meccanismi di funzionamento istituzionali, che ha visto la collaborazione dei diversi

² Tra questi, accanto agli autori del presente capitolo, il Presidente del Centro Rosangela Luiso (CPIA Napoli città 1), gli altri membri del Comitato Tecnico-scientifico Vittorio Amato dell'Università degli Studi Federico II di Napoli e Pascal Perillo dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, i dirigenti della rete dei CPIA Maria Stella Battista, Raffaele Cavaliere, Antonio Gaita, Francesca Napolitano, Ornella Pellegrino, Gennaro Rovito, Luigi Russo, ed i docenti referenti per la ricerca Margherita Bolognese, Paola Boschetti, Giuseppe Cosentino, Antonietta Cozzo, Giovanni Cosentino, Alina Grattarola e Luisa Petruzzello.

³ Sulla base del DM 663/2016 - art 28, comma 2, lettera b.

attori consentendo alla *learning community* che si è costituita di funzionare come una vera “comunità di pratica” (Wenger, 1998). La riflessione si è estesa anche agli aspetti relativi al campo organizzativo, per evidenziare le problematiche e le criticità che inibiscono una maggiore efficacia dell’azione formativa dei singoli CPIA e delle reti di servizio create sui rispettivi territori, fortemente connotati da particolarità ed esigenze specifiche. Per accrescere l’efficacia dell’azione formativa dei CPIA, indagando sui fabbisogni specifici dell’utenza, si è cercato di costruire un sistema di valutazione partecipata capace di sostenere lo sviluppo di percorsi formativi adatti ai diversi profili emersi dall’indagine sulla base sociale dell’istruzione degli adulti in Campania. Primo passo per implementare un processo di valutazioni realistiche delle pratiche di *adult education* (Milana & Holford 2014), l’individuazione di un set di indicatori che distinguano tra processo, organizzazione e *performance* attraverso una serie di *focus group* con gli attori dei diversi livelli del sistema CPIA, tenendo in questa fase distinti i docenti referenti dai dirigenti scolastici per evitare forme di autocensura ipotizzabili in ogni sistema organizzativo. Mutuando l’esperienza del processo di valutazione curato dagli esperti di EUCEN sul *social engagement* di Università ed altre strutture di apprendimento permanente (de Viron, Santos, Seppala, Halttunen, Koski, 2015), gli indicatori che presentiamo si riferiscono alle dimensioni del processo strategico e delle pratiche verso un’analisi comparativa, ed un primo bilancio delle *performance*.

Il set di indicatori

A Il processo strategico

- A1 Aquisizione dei riferimenti normativi che guidano lo sviluppo di strategie e pratiche del CPIA:
Nazionali
Comunitari

A2 Attori esterni coinvolti:

Chi sono

Chi fa cosa

Per ognuno, descrivere il tipo di influenza esercitata; per ognuno, descrivere il tipo di influenza subita; descrivere il contenuto dell'influenza; indicare l'importanza e la forza di tale influenza su una scala da 0 (nessun tipo di influenza) a 4 (influenza determinante)

A3 Attori interni coinvolti:

Chi sono (dirigente, docenti, personale ATA, Consiglio di istituto, Giunta esecutiva, Conferenza dei dirigenti, Consiglio di rete, Collegio di rete, docenti coordinatori, commissione PTOF, staff operativo ristretto, commissioni di lavoro, collaboratori esterni)

Chi fa cosa

Chi decide

Chi legge le dinamiche processuali

Chi legge i feedback

Chi insegna

Chi gestisce i rapporti interni

Chi gestisce i rapporti esterni

A4 Descrizione dei processi formali/informali

A5 Descrizione della tipologia di strumenti analitici adottati

A6 Strategie comunicative

Descrizione delle strategie interne (personale e utenza)

Descrizione delle strategie esterne (partner e utenza)

B *Le pratiche*

B1 Descrizione *mission* e *vision*

B2 Descrizione di strategie già adottate e consolidate

B3 Descrizione di strategie in corso di implementazione/sperimentazione

B4 Designazione di 3 priorità (rispettivamente per il breve medio e lungo periodo):

Analisi SWOT di ogni priorità individuata

B5 Individuazione bacino d'utenza:

Gli utenti che si vogliono raggiungere

Gli utenti si rivolgono al CPIA

Gli utenti si accettano

B6 Offerta formativa generale

B7 Didattica:

Tipologia e condizioni generali

Livello di flessibilità

Presenza e tipologia della formazione a distanza

Ambienti di apprendimento

Metodologie

B8 Orientamento:

Orientamento in ingresso

Luogo dove viene svolto e modalità

Orientamento *in itinere*

Luogo dove viene svolto e modalità

Orientamento in uscita

Luogo dove viene svolto e modalità

B9 Descrivere le azioni di ricerca e analisi dei fabbisogni territoriali e delle opportunità/risorse.

B10 Sviluppo dello Staff:

Modalità e ai contenuti della loro formazione

Azioni rivolte alla loro motivazione

Processi relativi alla gestione delle risorse umane

Criteri alla base del loro arruolamento

B11 Sistema di *feedback*:

Per l'analisi dei *feedback* interni (operatori)

Per l'analisi dei *feedback* esterni (utenza)

C *L'analisi comparativa*

C1 Livello di implementazione dei seguenti aspetti:

Interventi per aumentare l'inclusione dell'utenza nelle pratiche di LLL all'interno delle sue strategie istituzionali

Capacità di cogliere le opportunità per porre al centro della proprio *mission* il LLL come parte di una definizione più ampia di eccellenza

(esempio: presenza di un piano istituzionalizzato inerente le diverse articolazioni operative; inclusione della dimensione sociale come priorità del CPIA;

C2 Diversificazione dell'utenza:

Capacità di gestire un maggiore e diversificato bacino d'utenza (studenti già diplomati, lavoratori in cerca di aggiornamento professionale, anziani interessati ad ampliare il proprio orizzonte culturale...),

Capacità di valorizzare un maggiore e diversificato bacino d'utenza

Esempi: Costruzione di un *database* rappresentativo dei diversi gruppi sociali (genere, età, provenienza geografica, professione, livello di scolarità preesistente), creazione di un'apposita *equipe*, presenza di meccanismi per il monitoraggio della domanda e dei bisogni a livello locale (imprese, pubblica amministrazione, terzo settore)

C3 Adattare i processi di apprendimento per assicurare un incremento della partecipazione e una fidelizzazione dell'utenza:

Capacità di sviluppare percorsi didattici flessibili adatti a tutta la potenziale utenza, così da garantire reale accesso e successo formativo

Capacità di garantire un'offerta personalizzabile di alta qualità

C6 Adozione di una cultura della qualità:

Presenza di un equilibrio tra obiettivi strategici e risultati

Presenza di un team e degli strumenti per il controllo e il monitoraggio della qualità

Presenza di indicatori specifici dedicati all'utenza "non tradizionale" (anziani, immigrati, diplomati, lavoratori)

C7 Rafforzamento delle relazioni tra ricerca, didattica ed innovazione all'interno di una prospettiva di apprendimento permanente: Analisi e ricerche con un impatto diretto sulla comunità educativa
Formazione ed aggiornamento degli insegnanti e del personale

C8 Realizzazione di un ambiente didattico creativo e flessibile per tutti i corsisti:

Sviluppo di strategie e interventi capaci di porre "l'allievo al centro" per garantire la costruzione di un *contest* di apprendimento ricco,

diversificato, flessibile e capace di coinvolgere l'utenza e soddisfare i suoi bisogni

Presenza di corsi “non standard” gratuiti per un'utenza diversificata

C9 Sviluppo di reti di partenariato a livello locale, regionale, nazionale e internazionale per offrire un'offerta didattica di rilievo:

Capacità di coinvolgere nella progettazione e nella realizzazione dei percorsi formativi anche partner esterni (*stakeholders*, organizzazioni, imprese, terzo settore)

Presenza di *curricula* i cui obiettivi formativi siano negoziati e sviluppati in cooperazione con i partner

Negoziare di accordi di partenariato

Possibilità di tirocini all'interno del CPIA

D Un primo bilancio delle performance

D1 Il CPIA come modello istituzionale di “buona pratica” nell'ottica del *lifelong learning*:

Capacità di offrire servizi non solo all'utenza ma anche ai propri dipendenti

Presenza di percorsi formativi per il personale interno

Presenza di percorsi interni per lo sviluppo professionale e gli avanzamenti di carriera

D2 Assegnare un punteggio ad ognuno dei 10 punti precedenti, secondo i seguenti riferimenti:

0 (non iniziato/non implementato)

1 Poco

2 Abbastanza

3 In maniera buona

4 In maniera eccellente (livello solo teorico non riscontrabile nella realtà)

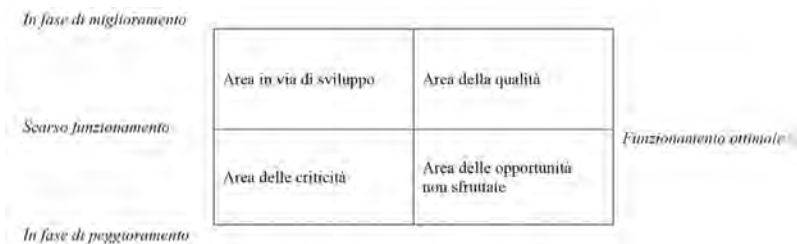
D3 Evidenziare dai 2 ai 5 esempi di buone pratiche messi in atto dal CPIA

D4 Assegnare un punteggio da 1 a 10 sui livelli di impegno raggiunti sulle seguenti dimensioni:

Dimensione sociale delle strategie di LLL

Qualità
 Diversificazione dell'utenza
 Relazioni istituzionali
 Metodi didattici adattivi e flessibili
 Orientamento e Tutoraggio
 Riconoscimento dei livelli di apprendimento pregresso
 Sviluppo delle reti di partenariato
 Ambiente di apprendimento
 Ricerca, sperimentazione e sviluppo

- D5 Inserire i precedenti elementi nelle seguenti aree del quadrante per avere un riscontro della loro reale posizione all'interno del CPIA:



- D6 Ordinare gli elementi del punto D4 secondo le priorità riconosciute dalla *governance* del CPIA
- D7 Comparare i due set assegnati nei punti D4 e D5 per individuare quali sono le cause che hanno determinato la differenza tra quanto materialmente implementato e il modello ritenuto ideale di CPIA

Il processo strategico

Le radici della nascita e dello sviluppo dei CPIA risultano ben note ai dirigenti, che fanno riferimento alla lunga storia di interventi, raccomandazioni e indicazioni promanate dall'Unione Europea, fino a contemplare la ricezione di tali linee gui-

da nel sistema italiano che declina le specificità dei percorsi di istruzione per gli adulti attraverso i nuovi ordinamenti: “Insieme a questo corpus eterogeneo e variegato di riferimenti è bene ricordare l’impatto della legge del 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* che ha aumentato i livelli di autonomia delle scuole e che si è sovrapposta alla legge sostitutiva dei centri e penso veramente il punto di svolta che ci ha consentito e ci consentirà anche in futuro di elevare il livello di offerta formativa non solo dal punto di vista dell’ampliamento della proposta ma anche la profondità della valutazione dei territori” (Dirigente, CPIA NA città 1).

Proprio questa attenzione alle caratteristiche del territorio ci porta a considerare la rinnovata capacità – aspetto fondamentale del nuovo ordinamento – di lettura dei fabbisogni territoriali e l’importanza di considerare il CPIA al centro di reti sinergiche per il coordinamento e una più efficiente mobilitazione delle risorse da destinare all’istruzione degli adulti. Da questo punto di vista, fondamentali sono le relazioni intrecciate con molti, diversi, attori istituzionali operanti sul territorio e i rapporti funzionali che con essi si instaurano: “Il CPIA come è noto, è una realtà che è presente su un territorio mediamente vasto quindi è inevitabile che gli attori con cui bisogna confrontarsi veramente, e si spera continuamente anche nel futuro in primis sono sedici amministrazioni pubbliche locali, che sono coloro a cui dobbiamo rifarci per quanto riguarda la struttura fisica che ci deve accogliere, sia in quanto uffici e sia in quanto luoghi dove si vestono le attività formative” (Dirigente CPIA NA provincia 2); “Con il terzo settore non ho instaurato moltissimi rapporti, con alcune associazioni culturali, associazioni di volontariato [...] moltissime case famiglia, [...] e con alcuni centri sociali di alcuni comuni per problematiche legate comunque al recupero di singoli alunni che ci sono stati segnalati e che siamo riusciti a recuperare, questo è un settore dove bisogna investire e implementare” (Dirigente CPIA NA provincia 1); “L’associazionismo

come il terzo settore, come anche i centri di accoglienza degli SPRAR sono i nostri referenti sul territorio, l'associazionismo con il compito tra virgolette di coalizzare le nostre attività interne e di realizzare assieme a noi appunto, quella sorte di rete territoriale che ci permette poi di intercettare l'utenza, di raccogliere i bisogni formativi e quant'altro" (Dirigente CPIA AV/BN); "I formatori, gli educatori extra-scolastici, gli operatori sociali, le Associazioni del territorio, i Decisori politici, i Portatori d'interesse, gli Studenti e le famiglie" (Dirigente CPIA CE); "Ho un format dove ci sono regole chiare, articoli chiari, che propongo a tutti coloro che vogliono lavorare con il CPIA, siano essi altre scuole, sia associazioni o privati per cui avendo già cinque sedi associate sparse nella provincia di Salerno e tre case circondariali, abbiamo cercato di aprire punti laddove non avevamo la possibilità di aprire la sede associata" (Dirigente CPIA SA); "La casa circondariale con il direttore del carcere e anche il ministero della Giustizia con la Prefettura e con gli ultimi protocolli che abbiamo realizzato sempre tramiteUSR con il MIUR protocolli relativi della gestione di minori in area penale esterna che ovviamente afferiscono anche essi a noi per cui abbiamo sancito un protocollo" (Dirigente CPIA NA città 2).

Risulta evidente dagli esempi appena presentati che la possibile rete territoriale da coordinare e governare è eterogenea e variegata. In qualche modo, sebbene con intensità ed esiti diversi, ogni CPIA si trova al centro di tale complessità, con le comprensibili conseguenti difficoltà che emergono nell'interfacciarsi con questa pletora di attori, portatori di interessi, priorità e, non ultimi, riferimenti valoriali diversi: "I Comuni, nel nostro caso sono dieci, non con tutti sono state create delle relazioni positive nella difficoltà di farsi conoscere dai Comuni [...] c'è anche con le comunicazioni di tipo ufficiale anche sulla posta certificata dei Comuni molte volte non sono tornati indietro riscontri e invece io avevo proprio con i comuni cercato all'inizio dell'anno scolastico di fare una collaborazione per quanto riguarda la gestione delle linee guida per cui avevo mandato una

certificazione in cui spiegavo cosa fosse il CPIA quali obiettivi formativi perseguisse, dove era allocato, avevo la necessità anche di fare degli accordi tra Comune e scuole ospitanti e di tutte queste comunicazioni che sono state mandate la risposta è stata data semplicemente dal comune di Casoria, e basta... E quindi già la dice lunga!” (Dirigente CPIA NA provincia 1); “Nella casa circondariale [...] ho incontrato molte difficoltà, quasi di più del corso perché non c’è collaborazione con l’area didattica, con l’area educativa; il direttore è una bravissima persona ma non possono pensare che una persona mentre sta facendo lezione, deve andare a farsi la doccia, o la partita di calcio, o il lavorante o a fare il colloquio con i parenti, nonostante abbia cercato in tutti i modi di dire “Per favore ditemi voi l’orario... una docente, la volete di mattina, di pomeriggio...”. Non si capisce che è un corso serio” (Dirigente CPIA SA); “Le difficoltà sono relative al fatto che le organizzazioni privatistiche hanno poca prontezza di quello che è l’aspetto normativo che riguarda l’istituzione pubblica, in questo senso c’è stata una qualche criticità ma che è stata subito superata perché già in sede di comprensione con questi organismi noi abbiamo specificato con chiarezza quali erano le rispettive necessità e incarichi, questo ci ha consentito di ridurre al minimo eventuali forme di attrito” (Dirigente CPIA NA città 1).

Nell’approfondire le difficoltà che i CPIA incontrano quotidianamente nella costruzione e il mantenimento di una rete territoriale capace di soddisfare le esigenze di istruzione degli adulti in una determinata area è bene concentrarci su tre aspetti che sono chiaramente emersi dai focus Group e dalle interviste con dirigenti e insegnanti. In primo luogo bisogna citare i rapporti con gli istituti serali – considerati in tutto e per tutto degli attori esterni – che hanno il compito di occuparsi del secondo livello: “Una delle prime difficoltà che hanno detto anche l’anno scorso gli istituti superiori era questa: *Voi vi prendete i corsisti del secondo periodo che potrebbero essere i nostri allievi del primo anno!*. Quindi è stato complicato far capire ai colleghi e ai

dirigenti degli istituti superiori che potevamo in qualche modo interagire. Non solo, ma che noi in alcune situazioni ad esempio le carceri saremo stati sicuramente un bacino di utenza da passare a loro e che invece avrebbero perso [...] sono incardinati su di noi intendo i CPIA ma semplicemente per quanto riguarda il patto formativo, cioè loro prendono le iscrizioni e ci comunicano il numero delle iscrizioni e dei patti formativi e a noi così ha funzionato” (Docente CPIA CE); “Forse una delle maggiori criticità del CPIA Avellino-Benevento è stato proprio questo rapporto gli istituti serali che fanno parte delle scuole secondarie di secondo grado. Si è creata molta diffidenza sia nei docenti sia nei dirigenti perché le due istituzioni scolastiche sono state interpretate come concorrenziali nel senso che si è creduto da parte dei docenti e quindi anche da parte dei dirigenti che uno sottraesse studenti e corsisti agli altri e anche competenze corsi che erano dell’uno potessero poi passare in capo all’altro quindi si è creata una situazione per cui i membri, gli esponenti delle scuole di secondo grado, partecipavano alla commissione del patto formativo perché era un obbligo perché senza queste benedette firme non si poteva andare avanti. Però spesso si è limitato solo a questo, cioè a controllare i crediti e a porre le firme per arrivare talvolta al caso che il dirigente non inviava il suo referente alla riunione della commissione per il patto formativo per ostacolare la procedura e lo sviluppo [...] a meno che non sia cambiato qualcosa in questi ultimissimi mesi mi sembra che la situazione sia sempre la stessa sempre con le eccezioni positive dei docenti e quindi dei corsi con cui si è collaborato bene, abbiamo fatto la formazione insieme” (Docente CPIA AV/BN); “Noi per esempio non abbiamo collegi misti di livello, quindi noi di primo livello abbiamo il nostro, loro hanno il loro presso il loro istituto” (Docente CPIA NA città 1); “Come attori dirigenti si intendono anche attori scolastici di formazione di secondo livello che prima non sono stati citati, con i quali c’è un rapporto che andrebbe sicuramente migliorato perché si interessano poco di questo settore o quasi nulla direi se mi si consente, e immagino che ab-

biano chiaramente problemi più prestanti da risolvere, però logicamente rimandano tutto ad un docente che diventa poi il coordinatore, il referente del secondo livello e io tante volte mi sono sentita rivolgere le domande da questi docenti sul loro organico, su come dovevano risolvere il loro organico e la risposta è che questo è un problema che non devono rivolgere a loro. Gli organici sono separati e ve la dovete risolvere voi, quindi c'è ancora molta confusione" (Dirigente CPIA NA provincia 1); "Stranamente ho degli ottimi rapporti con i colleghi dei corsi serali, per cui quando facciamo gli incontri di rete vengono, partecipano, ci confrontiamo, e ho un problema contrario praticamente loro si sono deresponsabilizzati nei confronti di questi percorsi di secondo livello per cui mi mandano continuamente i referenti degli ex corsi serali per venire a prendere informazioni da me, qualsiasi cosa riguarda il percorso di secondo livello si va dal dirigente del CPIA [...], però devo dire i docenti hanno capito più o meno come si fa un patto formativo, rispettano delle regole, tranne qualcuno ovviamente in tutte e due le famiglie ci sta la pecora nera che continua a non rispettare le direttive del patto formativo" (Dirigente CPIA SA); "Farsi dare i patti formativi è stata un'impresa titanica! [...] sono obbligati ma è rimasto un obbligo sospeso nell'aria, patti formativi fatti malissimo [...] sono stati fatti accordi ristretti sempre con i docenti di secondo livello quindi mi sembrava che almeno i punti cardine insomma di come si dovesse procedere si fossero stati quantomeno chiariti, però poi come dire tra il dire e il fare c'è di mezzo l'oceano e non il mare e quindi logicamente alcuni continuano a procedere per conto loro" (Dirigente CPIA NA Provincia 1); "I dirigenti di secondo livello con i quali ci siamo interfacciati nei comuni stringendo accordi di rete sicuramente li abbiamo visti all'inizio di questo percorso nel 2015. Poi alcuni non li abbiamo più visti, altri hanno collaborato mettendo a disposizione qualche spazio data la necessità" (Dirigente CPIA NA città 2).

Appare evidente che salvo alcune eccezioni, il cui esito positivo dipende da variabili non del tutto controllabili, come la

buona volontà personale, il rapporto fra i CPIA e gli istituti di secondo livello è quanto meno problematico, se non addirittura conflittuale o, forse peggio, di totale indifferenza. Questo limita di molto il potenziale l'efficacia e l'efficienza del sistema di istruzione per gli adulti su un dato territorio e, con ogni probabilità, ha lo sgradevole effetto secondario di confondere l'utenza.

Il secondo aspetto, invece, riguarda il rapporto tra CPIA e sedi associate, o sedi ospitanti. Anche in questo caso i dirigenti e gli insegnanti percepiscono fortemente – e a loro volta sentono di essere percepiti come tali – questi attori come “esterni” al CPIA. Ancora una volta, come nel caso del secondo livello, si tratta di esperienze abbastanza generalizzate la cui risoluzione, in mancanza di linee guida più specifiche, dipende dalla buona volontà degli attori coinvolti: “Il primo protocollo d'intesa che abbiamo fatto li abbiamo fatti con le scuole che ci ospitano e le scuole medie appartengono al Comune, eppure dei dirigenti scolastici ci hanno relegato nelle classi peggiori, noi non abbiamo più una segreteria mentre prima la segreteria era comune e in qualche modo ci hanno tolto anche la segreteria [...] Abbiamo un protocollo di intesa e pessimi interlocutori, diciamoci le cose come stanno!” (Docente CPIA NA città 1); “Nei punti di erogazione nelle sedi scolastiche abbiamo avuto anche problemi, il dirigente ha avuto dei problemi con i genitori degli alunni perché magari in concomitanza delle attività pomeridiane dei figli venivano una marea di immigrati... [...] o dai centri di accoglienza o tutelati dai centri di giustizia e i genitori si riballavano e quindi andavano dal dirigente” (Docente CPIA CE); “Anche lì varia di caso in caso il rapporto in base alla sensibilità di chi si occupa di questo settore nel singolo comune. E quindi, essendo il nostro CPIA nostro in un territorio vastissimo ci sono realtà splendide, di rapporti che hanno agevolato l'istituzione di sede e altri invece che hanno fatto ostruzionismo se non ostracismo e quindi si è dovuto ricorrere a strutture discutibili, precarie, sedi che sono state adattate per accogliere per includere ma che non erano nate per essere scuole [...] Ci sono stati casi di accoglienza

za, di disponibilità e casi di sedi in cui i docenti hanno trovato porta chiusa sbarrata e da un momento all'altro non ci sono più potuti entrare" (Docente CPIA AV/BN); "Il primo soggetto con cui sono costretto a relazionarmi è la collega che appunto mi accoglie. Tra l'altro la mia esperienza è un po' particolare perché io originariamente a settembre 2015 ero appoggiato in una secondaria superiore e non si riuscì a creare un clima quantomeno di tolleranza reciproca e quindi io da lì dovetti andare via e andare a individuare un'altra sede che potesse accogliermi (Dirigente CPIA NA provincia 2)"; "Ci sono delle persone sensibili tra i colleghi che diciamo ti mettono tutto a disposizione perché credono nell'istruzione al di là del colore della pelle e a discapito dell'età delle persone che frequentano la loro scuola, e a frequentare gli alunni anche di mattina non curanti dell'interferenza che ci vuole. Certo con delle accortezze: far entrare da un'altra entrata, separare i piani. Ma ci sono molti che dicono: *No tu te ne devi andare e basta!*" (Dirigente CPIA AV/BN); "I dirigenti delle sedi associate, con le quali abbiamo avuto diverse soluzioni didattiche dalla più sfrenata dirigente che non solo non ci tollera, ma qualche volta ha chiuso la sede per vari motivi – non riteneva che fosse possibile interferenza – a chi invece in altra sede associata si è messo a disposizione, hanno cercato loro stessi la collaborazione, ogni qual volta gli chiediamo un po' più di spazio, un po' più di tempo, addirittura di scambio di risorse con collaboratori scolastici" (Dirigente CPIA NA città 2); "I colleghi che ospitano il nostro centro non hanno compreso che la nostra è una scuola come la loro, non siamo degli ospiti indesiderati, non siamo delle persone che stanno lì per caso, ma diciamo abbiamo anche noi la nostra identità di scuola per cui avremmo diritto allo stesso trattamento e su questo ci sono state delle criticità che in parte nel funzionamento si stanno superando [...] Addirittura in alcuni casi diventano controparti perché noi veniamo vissuti come un qualcosa che va a turbare il regolare svolgimento delle attività tant'è che stiamo attentissimi alle convenzioni ad evitare l'incrocio dei flussi. L'uso degli am-

biti comuni, dei servizi igienici, delle palestre e cosa critica e problematica, [...] Questo non è comune a tutti gli istituti, ai punti di erogazione, ma in molti di essi si è verificato. Adesso abbiamo trovato un certo equilibrio facendo accordi per ciascuna sede, cioè non si è potuto elaborare un'unica convenzione con gli istituti ospitanti ma ne sono state organizzate una per ciascuna sede perché ci siamo dovuti adattare alle scuole” (Dirigente CPIA NA città 1).

Accanto alle confusioni e le difficoltà organizzative dovute ad una mancanza di identità spaziale causata dalla difficoltà di reperire sedi adeguate che possano rappresentare un chiaro punto di riferimento – certo, accogliente e riconoscibile – per gli addetti ai lavori e per l'utenza, reale o potenziale, dei CPIA, bisogna sottolineare gli effetti negativi derivanti da quella che potremmo definire una debole identità istituzionale dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. Detto in altri termini, non è soltanto la gente comune, possibile utenza interessata ai servizi offerti, a non conoscere cosa sia un CPIA, né quanto abbia da offrire, ma, fatto ancor più paradossale, sono le istituzioni stesse, altri attori con cui il CPIA deve o può interagire per svolgere al meglio il proprio ruolo, ad ignorarne l'esistenza, o a fare molta confusione. Il risultato è un indebolimento, o quanto meno un rallentamento, dell'azione formativa: “Il comune di Pozzuoli non ci ha voluto mettere il link perché non ci riconosce come scuola, ci sono tutte le scuole di Pozzuoli tranne noi... Come se non ci fossimo!” (Docente CPIA NA provincia 1); “Io ho dovuto fare questo lavoro di riconoscibilità e di riconoscimento come istituzione scolastica l'anno scorso quando ho prenotato una visita al museo archeologico. E poiché erano studenti a tutti gli effetti, io ci ho tenuto a precisare questa cosa e ho trovato dall'altra parte una persona disponibile che però mi ha chiesto una settimana di tempo per informarsi! E mi ha fatto piacere perché [...] mi hanno chiamato e mi hanno detto che eravamo – viva Dio! – una scuola a tutti gli effetti. È stato un risultato!” (Docente CPIA NA città 2); “Per quanto riguarda altri attori

esterni con i quali ci siamo interfacciati ci sono ovviamente gli Enti locali dal Comune alla Municipalità, i servizi sociali del Comune con i quali abbiamo avuto una buona dose di collaborazione, perché da parte loro c'è l'esigenza di capire questi CPIA cosa fossero e [...] descrivere una realtà che non era più CTP ma che ora è CPIA" (Dirigente CPIA NA città 2); "Oggi gli Enti locali vivono di ristrettezze economiche fortissime per cui se devono investire su una struttura di cui non hanno capito neanche il senso probabilmente è chiaro che tendono a non investire su queste idee" (Dirigente CPIA NA provincia 2); "Dobbiamo far conoscere il CPIA perché non è conosciuto, qui serve anche con i presidi delle superiori, con alcuni abbiamo costruito una relazione positiva anche con alcuni docenti abbiamo lavorato e collaborato bene altri secondo me ignorano tutto oppure fanno finta hanno firmato il protocollo però poi fanno quello che vogliono in piena autonomia" (Dirigente CPIA AV/BN); "Questo è un compito che abbiamo, che ci attende nel primo triennio di sperimentazione dei centri, far sì che il territorio conosca le attività e che veda nel centro una risorsa, una risorsa che non è una risorsa a cui versare energie ma dalla quale prendere perché noi ci proponiamo proprio per questo; non a caso Napoli 2 ha assunto questo delicatissimo, ed è il motivo principale per cui siamo qui oggi, l'onere organizzare un Centro di ricerca territoriale permanente che ci consentirà secondo me di lavorare molto bene" (Dirigente CPIA NA città 1).

La variabilità e le incertezze generate dal confronto con il territorio e con questa ampia e articolata varietà di interlocutori esterni – che in mancanza di una codifica specifica, generano un sistema di relazioni molto spesso basati sull'iniziativa e la buona volontà dei singoli attori coinvolti – ha degli effetti, ovviamente, sulle caratteristiche funzionali della rete di relazioni endogene tra gli attori interni al CPIA. Iniziamo col dire che per analizzare al meglio i ruoli ed i compiti degli attori interni all'Istituzione Scolastica bisogna necessariamente far riferimento al Funzionigramma d'Istituto, cioè un modello organizzativo rela-

tivamente flessibile che dovrebbe consentire una maggiore adattabilità del CPIA rispetto le esigenze e le necessità che emergono come risultato delle complesse interazioni tra la miriade di attori esterni e interni coinvolti: “L’idea che sta alla base è quella di costruire una visione organica delle attività svolte dai singoli in una prospettiva di sistema dove il lavoro di ognuno sottende ad un obiettivo comune che è il perseguimento dell’efficacia delle attività effettuate e dei servizi erogati. Questo tipo documento si deve considerare flessibile ed aggiornabile, nel corso dell’anno scolastico, per poter essere considerato uno strumento organizzativo valido ed affidabile” (Dirigente CPIA CE); “Il cosiddetto *funzionigramma*... Dovrebbe essere questo il discorso: creare dei ruoli all’interno della scuola per determinate funzioni rispetto alle necessità” (Dirigente CPIA NA città 2).

La struttura interna di ogni CPIA, quindi, sebbene sia composta da alcune figure standard, comuni a tutti i centri può essere plasmata secondo le esigenze percepite dal dirigente e dal collegio dei docenti che possono scegliere il contenuto e le funzioni di alcune figure ritenute chiave, come coordinatori, referenti o funzioni strumentali. Non ci soffermeremo a descrivere le differenze emerse nei vari CPIA per quanto riguarda gli attori interni (individuali e collegiali) poiché lo scopo di queste riflessioni non è delineare un confronto tra loro. Piuttosto, rispetto alla composizione e alla funzione degli attori esterni ci occuperemo di alcune questioni emerse con forza nel corso dei focus Group e che possono risultare degli ostacoli, o addirittura delle minacce rispetto ad un uso più efficiente ed efficace dei CPIA. Primo, bisogna sottolineare che, nonostante i citati margini di discrezionalità nella composizione dell’apparato interno dei centri, la condotta strategica del dirigente e la stessa adattabilità del *funzionigramma* di istituto è fortemente limitata dalla presenza dei codici meccanografici: “La collocazione del corpo docente su uno specifico meccanografico che identifica un ex-CTP colloca questo docente esclusivamente in quella struttura. Questo fatto impedisce che ci possano essere delle attività a scavalco

tra un centro e l'altro, che ci possano essere degli scambi di risorse tra una struttura di CTP e un'altra e vincola la presenza di quel docente a quella struttura. La conseguenza qual è, che se io ad esempio avessi la necessità di coprire una determinata cattedra che per motivi vari mi rimane scoperta posso soltanto contare sulla disponibilità e sulla buona volontà del collega che va a coprire quella cattedra ma non posso agire su nessuna delle azioni che un collega di istituti del territorio riesce a fare provocando un'attività di indirizzazione del personale anche con organico potenziale il docente su quella cattedra. [...] Un anello di debolezza perché non consente osmosi di attività, anche di mobilità [...] adesso è legata alla volontà del singolo docente potrebbe essere una programmazione di più ampio respiro se fosse cancellata e ci fosse un organico di istituto che desse la possibilità di organizzare al meglio i team. Questo costituisce un elemento di freno a mio avviso ma sono un po' tutti i colleghi su questa lunghezza d'onda" (Dirigente CPIA NA città 1); "Gli assistenti amministrativi sono dislocati nelle varie sedi. Noi personalmente abbiamo fatto una richiesta di disponibilità da parte loro per venire in sede perché ci sta il problema di inserimento del codice e non ce lo dimentichiamo, è una scuola, dove alcuni problemi vanno gestiti per forza a livello centralizzato, tutte le assenze del personale che bisogna registrare, tutta la confluenza delle operazioni della Prefettura, dei test... Alla fine tutto deve confluire al centro: se si riesce a fare con due persone e mezzo quando va bene, e questa che è una cosa che anche ho sottolineato; poi avere alcuni assistenti amministrativi che non vogliono venire in sede, [...] o mi date la possibilità di spostare tutti gli assistenti amministrativi e di dire alla sede associata ci vai due volte alla settimana e tre giorni te li fai in sede amministrativa, e io devo stare tranquillo che l'assistente nel momento in cui si muove da Giugliano a Casavatore e succede un incidente dopo non mi trascina in tribunale" (Dirigente CPIA NA provincia 1).

Al di là delle rigidità causate dal radicamento del personale dei CPIA alla singola struttura a causa del codice meccanografi-

co, emerge ancora una volta con forza l'importanza dell'organizzazione informale all'interno di queste organizzazioni. Sebbene il ricorso alla buona volontà e all'iniziativa personale siano elementi importanti in qualunque organizzazione, sembrerebbe che l'estrema variabilità degli attori coinvolti nei CPIA e delle circostanze da affrontare, determini un livello di incertezza tale da rendere le caratteristiche dei singoli un elemento imprescindibile. E questo è vero non soltanto per gli aspetti di carattere didattico o amministrativo di cui abbiamo discusso, ma anche per la formulazione e l'implementazione di strategie comunicative e di interazione con il territorio: "Il problema più grande del CPIA è sempre questa dislocazione territoriale perché causa di una serie di problemi perché è lasciato ovviamente alla buona volontà del singolo poi darsi da fare più o meno anche se a livello funzionale c'è un referente della funzione strumentale dell'area proprio dei rapporti con il territorio, ma è chiaro che se questa persona sta a Casavatore, avere rapporti con tutte le amministrazioni locali di Ischia, Pozzuoli, Giugliano..." (Docente CPIA NA provincia 1); "Dipende tutto moltissimo dai rapporti che il singolo referente di sede associata fa con il territorio ristretto (Docente CPIA NA città 2)"; "I referenti funzionano, hanno funzionato discretamente perché questo, perché in realtà i referenti sono la memoria storica dei vecchi CTP quindi sono, provengono dai CTP, sono i referenti dei CTP, sicché sono quelle persone che ovviamente hanno mantenuto rapporti negli anni con il territorio e continuano quest'opera" (Docente CPIA CE); "Avere una persona del posto che molto spesso in questi comuni conosce la persona del comune, la persona dei servizi sociali, sta là da tempo, il sindaco, e magari una figura di riferimento che già faceva parte della scuola dell'organico che è ben visto nella struttura ospitante, diventa un punto di forza" (Dirigente CPIA NA provincia 1).

Il ricorso alle caratteristiche dei singoli, in altri termini, determina un assetto unico che se nei casi fortunati consente di superare difficoltà e trovare soluzioni, il più delle volte non può

rappresentare un patrimonio collettivo perché non è né esportabile né replicabile e quindi neanche trasmissibile alle nuove generazioni senza un'adeguata politica di turnover. I processi di comunicazione interna, da questo punto di vista, sono fondamentali sia per garantire una certa sostituibilità degli attori impegnati nei differenti processi, sia per motivare il personale facendolo sentire parte di un tutto. Accanto alle più tradizionali riunioni i CPIA possono avvalersi delle più recenti tecnologie dell'informazione utilizzando internet e i social network: "Tra di noi utilizziamo la comunicazione interna, utilizziamo molto la digitalizzazione, tutto viene messo sul sito, il nostro dirigente prima di pubblicare qualsiasi decisione la manda allo staff, abbiamo un WhatsApp. All'inizio c'è uno staff dirigenziale che comunica ai referenti e ai docenti delle varie sedi, utilizziamo insomma quest'organizzazione. [...] Quasi ogni settimana, tutti i giovedì mattina per quasi tutto l'anno abbiamo avuto quest'incontro dalle 10.00 alle 12.00, tutti i referenti si incontravano e avevano le funzioni strumentali, [...] le cose vengono poi socializzate all'interno del collegio dove vengono messi al corrente, a parte poi il dirigente che comunica ai docenti della sua sede ma poi il resto viene fatto da collegio dei docenti" (Docente CPIA CE); "Il *WhatsApp* è più o meno condiviso dal 90% dei colleghi viene utilizzato soprattutto in situazioni un po' di emergenza dove è necessario dare un'informativa ma un momento di strategia comune da noi non c'è. Tra l'altro abbiamo una sede ufficiale che è lontana, parlo di Napoli che, due province voglio dire oggettivamente il traffico napoletano è un dissuasore e quindi noi non abbiamo una sede centrale e vicina dove poterci recare anche solo per conferire con i dirigenti" (Docente CPIA NA città 1); "Le comunicazioni essendo su due province, anche qui affidate alla buona volontà dei singoli perché il problema della doppia provincia è stato anche molto sindacalizzato perché c'è una serie di norme o presunte tali per cui si dice che il docente non può essere obbligato a lasciare la sua provincia perché se poi succede qualcosa di più o meno grave si apre tutto un discor-

so di responsabilità etc. Quindi il momento di incontro è questo del collegio per alcuni anche estremamente faticoso perché significa andare al collegio si deve fare un'ora e mezza ad andare e un'ora e mezza a tornare quindi la comunicazione avviene interna con le circolari del dirigente, con il telefono, con il sito ovviamente, con il gruppo WhatsApp che viene abusato perché poi dall'ufficialità si va un po' fuori da quelli che sono i criteri normali. Quindi diciamo la comunicazione interna di questo CPIA riflette la volontà di tutti ma anche la difficoltà dell'organizzazione ripeto ancora interprovinciale a cui qualcuno si è adeguato e ha fatto atti di buona volontà e altri resistenze per essere un CPIA" (Docente CPIA AV/BN); "Gli staff, quindi il gruppo di responsabili di sede associata, i collaboratori, e le funzioni strumentali, quando ci incontriamo mensilmente o giù di lì, cerchiamo di non far passare più tempo, per non farci scappare le cose, perché sono tante e non è sempre possibile mantenere gli appuntamenti, però è quello il luogo nel quale ricevo, riceviamo noi staff perché poi è anche questo il modo in cui ci si autovaluta e si valuta la scuola, cerchiamo di raccogliere gli elementi, come si diceva prima sulla dispersione scolastica degli utenti, gli esiti di fine anno ovviamente di quanti si sono iscritti, quanti hanno formalizzato il patto formativo, quanti hanno frequentato e quanti hanno portato a termine il percorso" (Dirigente CPIA NA città 2).

Le pratiche

Le caratteristiche dell'offerta formativa, la particolare situazione delle sedi in cui viene erogato il servizio, la difficoltà di fare rete con alcune istituzioni, il disincanto e la diffidenza con cui alcuni cittadini guardano alle istituzioni – quella scolastica in particolare, di cui probabilmente serbano uno spiacevole ricordo – e la dipendenza del sistema, date tutte le condizioni appena descritte, dalla capacità, la bravura e la motivazione dei

singoli docenti di interessare la platea italiana sembrano essere un sistema di concause il cui superamento risulta un compito particolarmente arduo e troppo difficile da superare facendo esclusivamente riferimento alla solita buona volontà e alla disponibilità dei singoli attori. Se l'utenza italiana è sempre meno interessata al conseguimento del titolo di licenza media – perché tendenzialmente maggiori sono i livelli di scolarizzazione raggiunti – è necessario ampliare e arricchire l'offerta formativa. Ma non bisogna dimenticare quelle quote di popolazione che effettivamente è rimasta indietro, e che nel corso degli anni ha sviluppato un certo astio nei confronti delle istituzioni – specialmente educative – di cui, a torto o a ragione, ha smesso di fidarsi. Ancora. Le precarie condizioni di alcune sedi che costringono gli adulti – in un momento psicologicamente molto delicato come quello del ritorno tra i banchi di scuola – a fruire dei servizi erogati nelle stesse classi in cui i loro figli e nipoti vanno a lezione, e, infine, i forti pregiudizi razziali dei quei possibili utenti che considerano i CPIA una scuola dei migranti. Disfunzioni queste, che solo un adeguato ripensamento di alcune caratteristiche del sistema dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti e una forte sinergia di tutti i livelli istituzionali coinvolti può aiutare a superare. Una soluzione parziale ad alcuni di questi problemi è stata trovata mediante l'utilizzo dei fondi europei e un'attenta formulazione di un'offerta formativa incardinata su queste opportunità di finanziamento, bisogna precisare, a latere rispetto alla normale attività istituzionale naturalmente riconosciuta ai CPIA: “Ogni CPIA ha trovato una strategia per conto proprio. Anche tutti i progetti, Scuola Viva tutti questi fondi e progetti che è possibile fare, i PON, sono tutti progetti che noi facciamo. È una mole di lavoro enorme, per intercettare... Sono un po' la sostituzione dei corsi brevi degli anni passati e ci possono servire come sistema per intercettare... Non è l'istituzionale del CPIA ma sono strategie e sistemi che uno trova per cercare di intercettare queste utenze italiane” (Docente CPIA CE); “La stesura del PON in scadenza a fine maggio, in

cui abbiamo fatto delle lettere di intesa... Abbiamo stipulato degli accordi informali con attori esterni che facevano parte comunque di questa rete che si sta creando” (Docente CPIA NA città 2); “Tutti i miei progetti Scuola Viva, art. 9 contro la dispersione, i PON vari e quant’altro, prevedono sempre dei moduli di attività molto laboratoriale, molto pratica, che siano di completamento alle attività che noi possiamo coprire con la didattica [...] è l’unico modo non avendo altro tipo di opportunità di risorse, mettiamo a frutto positivamente quelli che sono i soldi dei fondi EU e i soldi che erano del POR” (Dirigente CPIA SA); “Per quanto riguarda le progettualità che vanno a intersecarsi con l’associazionismo e il terzo settore, è ovvio che Scuola Viva come anche il PON, come anche il FAMI o qualsiasi altra iniziativa progettuale che finanziata dall’esterno consolida ovviamente e risalda sempre più il rapporto con l’associazionismo. Perché l’associazionismo, le ONLUS il terzo settore in generale, entra nella progettualità della scuola con un ruolo attivo attraverso esperti, mediatori tutor e in quanto tale partecipa più direttamente alle attività e la rete in quanto tale si rafforza” (Dirigente CPIA AV/BN); “Con il FAMI è stato possibile allargare di più le occasioni di conoscenze anche con strutture del terzo settore che diciamo si sono andate a implementare nel FAMI. Quindi [...] si è riusciti a capire che il CPIA può essere, utilizzo sempre un’espressione potenziale, può essere un attore di riferimento, un attore con cui confrontarsi per poter raggiungere degli obiettivi che sono interesse anche del terzo settore” (Dirigente CPIA NA provincia 2); “Naturalmente ci sono i PON. Quello è un altro feedback positivo... (Dirigente CPIA NA provincia 1).

Concludiamo affrontando un aspetto ritenuto molto importante e a cui tutti i dirigenti dei CPIA campani hanno dedicato un’attenzione particolare e innumerevoli sforzi di attuazione: l’orientamento. Nonostante quanto detto finora, infatti, l’utenza dei CPIA è ben lontana dall’essere una massa omogenea, ma si differenzia profondamente per caratteristiche individuali,

motivazioni e condizioni personali sia materiali che esistenziali. Questa variabilità la rende un'utenza difficile da soddisfare attraverso dei percorsi formativi troppo rigidi ma, soprattutto, la espone ad un elevatissimo rischio di dispersione come del resto abbiamo già avuto modo di sottolineare nel capitolo IX. A queste condizioni, un aumento della consapevolezza degli utenti, sia in merito ai vantaggi offerti dalla possibilità di intraprendere un percorso di apprendimento, sia rispetto alle diverse opportunità formative successive, può contribuire a mantenere alte le loro motivazioni e, soprattutto, ad arricchire i parametri di riferimento della loro condotta strategica. Detto in altri termini, l'orientamento può contribuire in maniera molto forte all'attivazione dei soggetti verso l'impegno sociale, la cittadinanza attiva e l'uscita da eventuali situazioni di disagio: "Salerno ha una funzione strumentale, anzi due funzioni strumentali per l'ingresso e l'uscita; l'orientamento di ingresso viene fatto in questo modo: a parte manifesti pieghevoli per cui produciamo materiale che inviamo ai Comuni, centro per l'impiego, alle scuole secondarie di secondo livello per i sedicenni problematici che hanno abbandonato la scuola, quindi per farci comunicare i nominativi. Poi organizziamo anche degli open day nelle sedi associate, che non sono solo nella sede ma nella piazza del paese mettendo lo stand dei progetti che abbiamo realizzato. Quindi c'è, soprattutto noi piccoli centri. Oppure portando i ragazzi per esempio in biblioteca, quindi facendosi conoscere, facendo delle uscite sul territorio, chiedono di essere ricevuti dal sindaco per parlare dei loro problemi, quindi c'è una visibilità sul territorio. Questo in ingresso. Per quanto riguarda l'uscita invece partecipiamo agli open day dedicati che ci facciamo fare dai corsi di secondo livello; noi chiediamo alle scuole di secondo grado di organizzare degli open day per i CPIA che non hanno le stesse esigenze degli alunni della mattina facendo vedere molto i laboratori, quindi che cosa puoi fare... Se scegli di completare il biennio delle competenze da noi puoi fare il percorso di alberghiero... quindi li accompagniamo a vedere le scuole do-

ve potrebbero iscriversi e li portiamo [...] in aziende, un ristorante, un caseificio, una pizzeria... L'orientamento è che molti vengono assunti dopo, non a nero. Per noi questo è un grandissimo raggiungimento perché noi acquisiamo visibilità alla fine del raggiungimento del nostro percorso del nostro percorso perché alla fine ti fa il contratto il bar della piazzetta di Cava dei Tirreni come cameriere, abbiamo fatto frequentare il corso di sommelier per cui alla fine hai una qualifica, una competenza spendibile nel mondo del lavoro e questo è importantissimo. Quindi orientamento sia nelle scuole sia nei posti di lavoro” (Dirigente CPIA SA): “Trattandosi di un territorio molto vasto la funzione strumentale ha steso un progetto di orientamento dando proprio una sorta di linee guida in questo senso e si è appoggiato anche ai coordinatori di sede per fare azioni di pubblicizzazione delle attività nei comuni quindi siamo stati inseriti in molti siti dei Comuni con la nostra offerta formativa, poi logicamente anche noi abbiamo fatto le brochure che vengono distribuite. Un altro tipo di azione di orientamento di ingresso è stato quello di rivolgersi alle scuole che ci ospitano per vedere le schede che sono state distribuite se sono state distribuite per selezionare l'utenza genitoriale delle scuole del mattino perché soprattutto i comuni di Casavatore, Casoria, Arzano hanno ancora un altissimo numero di genitori di ragazzi che frequentano e che sono privi della licenza media per cui abbiamo fatto degli accordi di rete in tal senso. Altri li abbiamo fatti per recuperare i ragazzi sedicenni appunto dispersi, non siamo riusciti a trovarne poi chiaramente c'è la fase di accoglienza, si reperiscono questi utenti bisogna accoglierli in maniera meritevole per poter essere strutturato il percorso, [...] Poi per quanto riguarda l'orientamento in uscita la nostra funzione strumentale ha fatto un opuscolo di tutti i corsi serali che sono collegati con noi, a selezionare un profilo di uscita diciamo prima in classe vengono presentate le offerte di questi corsi serali, in modo che gli alunni potessero iniziare a farsi un'idea, poi sono stati fatti gli open night” (Dirigente NA provincia 1); “C'è la fase di accoglienza, ma

tutto l'anno perché i bisogni possono cambiare e quindi noi cerchiamo sempre di venirci incontro; c'è la funzione strumentale della funzione alunni che fa anche la funzione orientamento, in collegamento con il coordinatore didattico una figura che abbiamo in ogni sede che dal momento in cui entrano li orienta... Ovviamente quando un adulto ha già un titolo di studio ad esempio una laurea noi non lo orientiamo nel secondo periodo ma lo facciamo iscrivere al serale, andando anche contro il nostro interesse, ma al centro dell'interesse c'è l'alunno, per cui cerchiamo di capire quale potrebbe essere, quale diploma è il più importante. Nella fase di uscita si collabora anche molto con i docenti del secondo periodo, con i dirigenti che hanno molto interesse a favorire diciamo le attività della scuola, l'utilizzo dei laboratori... È centrale la figura dell'insegnante perché devo dire che molti di loro hanno una natura notevole nel seguire e incoraggiare nel conseguimento degli studi che appunto si può utilizzare in altre istituzioni" (Dirigente CPIA AV/BN); "Bisogna che i docenti facciano orientamento anche in entrata, non soltanto in uscita. È fondamentale perché nell'orientamento che viene organizzato dal CPIA a 360 gradi, dove ci sono dei riferimenti soggettivi, dove le persone che fisicamente consegnano il volantino dove c'è tutta la specifica attività che noi facciamo, spiegano alla persona quali sono le possibilità di accesso, le possibilità di conseguimento, si mettono a disposizione per chiarimenti, per risposte etc., aiutano dove è necessario nella compilazione dell'iscrizione, forniscano riferimenti per la consultazione online di tutte le cose etc. etc. [...] Già lo stiamo perfezionando, già lo stiamo rafforzando; orientamento prima fase, ospitalità, accoglienza indirizzamento dell'utenza; orientamento fase intermedia, verifica sul lavoro fatto fin qui le prospettive di sviluppo; orientamento in uscita, funzione di collegamento con gli altri organismi che fanno formazione, le università per chi ha completato il ciclo, le scuole superiori per quelli che hanno finito il primo periodo, e il secondo periodo. Questo orientamento conclusivo è in concomitanza con importanti riferimenti

sociali, ai quali ci siamo rivolti che sono, non soltanto nell'associazione, ma ci siamo rivolti a Città della Scienza, ai datori di impresa che portato delle startup all'attenzione di ragazzi che facevano l'ultimo anno delle superiori, per far capire loro come è possibile utilizzare le competenze acquisite nel quinquennio, abbiamo fatto intervenire importanti organismi della Croce Rossa, della Protezione Civile, vari enti che si occupano del disagio femminile, telefono rosa, associazioni che intervengono in ospedali diciamo da volontari. Questi soggetti hanno presentato le loro esperienze e i giovani hanno potuto interagire aprendo i propri orizzonti in un'osmosi di scambio, come un dare e avere" (Dirigente CPIA NA città 1); "La fase di orientamento è molto importante [...] Nel momento in cui noi creiamo l'utente la prima cosa che si fa è un colloquio di orientamento appunto con un docente preposto all'accoglienza e all'orientamento [...] Da noi si fa il colloquio di orientamento, si sottopone un'intervista all'utente, per innanzitutto renderlo consapevole del suo percorso formativo, perché spesso arrivano che non hanno l'effettiva consapevolezza di che cosa è stato il percorso essendo adulti hanno una vastità di percorsi formativi alle spalle per cui bisogna focalizzare l'attenzione su quest'intervista per capire qual è la loro situazione attuale, si cerca quindi di fargli ripercorrere i percorsi formativi che li hanno portati a fare che cosa e in quale momento specifico si trovano, qual è la spinta che li ha condotti a venire al CPIA, ci si pone davanti agli occhi in quel momento chi sia la persona e qual è il percorso che può eventualmente intraprendere. Fatto ciò, avendo una prima idea appunto di come una persona si pone e di come appunto può realizzare all'interno del CPIA, si passa alla formulazione dei crediti che servono per fare l'esperienza A etc. [...] Nel momento in cui si sottopone l'utente a queste prove gli si dimostra che se ha fatto un percorso formativo del quale possono essere riconosciuti dei crediti questi si riconoscono in commissione del riconoscimento crediti, dopo di che si stila il patto formativo in cui gli si prospetta tutto il percorso che avrà davanti. Magari vengo-

no con un'idea e se ne vanno con un'altra per via delle diverse attività che svolgono sia pratiche, sia scritte, sia orali, si riscoprono con un'altra propensione magari... Nel momento in cui scelgono di intraprendere lo studio nel CPIA si fa il patto formativo e si creano le condizioni, gli spazi, i tempi e i modi del suo percorso quando e come terminerà e anche prospettive sul futuro. In uscita abbiamo rapporti con le scuole di secondo livello le quali molto spesso sono esse stesse che vengono da noi per creare le condizioni, un gruppetto che si portano nelle loro scuole perché magari facciano vedere, come una sorta di fidelizzazione del *cliente* [...] Qualora il percorso si riveli positivo diventeremo un punto di riferimento anche per le successive scelte (Dirigente CPIA NA città 2)".

Verso una riflessività istituzionale

Quest'ultima frase introduce l'importante questione della riflessività istituzionale, e cioè la capacità di un'organizzazione di pensare a se stessa e alla propria condotta strategica, alla luce degli esiti degli interventi messi in atto in relazione all'ambiente circostante (Luhmann, 2005). È un aspetto questo, come è facile immaginare, strettamente legato a quelli precedentemente descritti dei processi informali e della comunicazione interna, ma che per motivi puramente analitici dobbiamo trattare separatamente. La possibilità di raccogliere *feedback* e ripensare le strategie da adottare, nel caso dei CPIA, come per ogni altra organizzazione complessa, prevede il ricorso a più canali, poiché, come abbiamo visto, diversi sono gli ambiti di intervento: il territorio e gli attori esterni, l'utenza con le sue necessità e il livello di soddisfazione, gli attori interni e la possibilità di quantificare in qualche modo i risultati ottenuti alla fine di un anno scolastico o di un periodo prestabilito: "Abbiamo delle riunioni periodiche questo sicuramente però diciamo che insomma in questo staff dirigenziale c'è qualcuno che lavora di meno e qual-

cuno che lavora di più però abbiamo sicuramente un dirigente aperto a proposte, innovazioni, è una persona abbastanza semplice, nel senso semplice di interazione, è ben disposto ad accettare queste cose” (Docente CPIA CE); “La cosa più importante sono i Consigli di livello, sarebbero i Consigli di classe. Sono dei momenti di riflessione che noi facciamo durante l’anno raggruppando tutti i colleghi e facendo il punto della situazione circa una volta al mese, in modo tale che tutte le discrasie, le criticità, le problematiche che si vengono a creare, la flessibilità dei flussi di utenza che si possono verificare in quella specifica sede possano essere affrontati in una struttura decisionale più snella, quindi prendere iniziative per rispondere in maniera più semplice al bisogno che si è creato. Poi ci sono le occasioni di incontri in cui incontriamo tutti i referenti quindi che portano le istanze dei vari gruppi docenti in questi incontri che noi teniamo periodicamente almeno tre, quattro volte all’anno dei referenti” (Dirigente CPIA NA città 1); “È un feedback abbastanza ripetitivo e consolidato, allora ogni mese i referenti di sede devono fare un monitoraggio di quanti alunni sono frequentanti, iscritti per le possibili certificazioni di tutte le sedi associate, e loro mi fanno anche il monitoraggio di tutte le che sedi associate abbiamo aperto; quindi ho la figura grafica rappresentata ogni mese dell’andamento della frequenza, sono molto rigida sulle ammissioni, questa è una cosa semplicissima una volta fatta la scheda ogni mese si sa quanti stanno frequentando quanti no, per contrastare la dispersione chiaramente [...] Quindi questionari, monitoraggi mensili come feedback e questo mi permette anche di tarare la composizione delle classi perché quando vedo che non c’è frequenza di un corso lo tolgo e lo faccio confluire in un altro corso, quindi libero i docenti per dedicarsi ad un altro, quindi c’è questa mobilità che si muove da settembre a giugno in questo modo” (Dirigente CPIA SA); “Gli esiti sono sicuramente la fotografia della scuola, al di là dei centri che possono essere più popolosi, con più stranieri meno stranieri, capisci subito chi lavora bene e chi non lavora. Poi abbia-

mo fatto dei questionari al termine dell'anno, c'è la funzione strumentale per capire quali sono state le criticità, le cose positive anche a livello proprio dei contenuti non dei docenti come persone ma dei docenti come discipline, cercare un po' di virare le cose per l'anno prossimo, [...] e la stessa cosa ho fatto con i docenti quindi le criticità dovrebbero emergere, proprio per autovalutarsi..." (Dirigente CPIA AV/BN); "Nel momento in cui mi trovo in una sede associata, mi trovo una classe piena di 20 persone e l'ho trovata più volte in più sedi, 20, 25 persone e che cosa dire più in questo feedback, il percorso sta funzionando, sta andando bene. Se vado in una sede associata e trovo 7 persone vuol dire che la cosa non sta girando come dovrebbe e questo molto spesso è legato, inutile dirlo alla motivazione, in primo dei docenti ma questo lo dico sempre, voi siete quello che fa la scuola, si deve sviluppare un rapporto empatico..." (Dirigente NA provincia 1).

In tutti i CPIA, quindi, si mettono in atto delle pratiche, più o meno codificate, per la lettura del contesto e la raccolta di *feedback* con lo scopo di sostenere la condotta strategica e i processi decisionali. Bisogna ricordare, però, quanto emerso nel capitolo IX rispetto alla totale autonomia con cui i CPIA raccolgono le informazioni relative all'utenza. La variabilità rispetto alle procedure utilizzate, rispetto al tipo e al numero di variabili considerate, non soltanto rende difficile una comparazione tra i vari centri, ma in alcuni casi non consente un'adeguata lettura delle caratteristiche dell'utenza. Bisogna anche sottolineare, però, lo sforzo messo in atto nell'ultimo anno nel senso di un miglioramento della raccolta di questo tipo di informazioni e di una generale armonizzazione dei dati.

Occorre anche riflettere sulle pratiche relative alla comunicazione del ruolo dei CPIA sul territorio, azione tanto più importante se si considerano le osservazioni in merito alla necessità di consolidare un'identità istituzionale e, soprattutto, un'immagine di pubblica riconoscibilità: "All'esterno abbiamo sistemi di pubblicità, andiamo direttamente nei posti, abbiamo

colleghi che vanno direttamente nelle sedi e vanno nei centri di accoglienza e quindi vanno a parlare con i diversi responsabili dei centri di accoglienza [...] ricordo i colleghi dell'aversano: andavano casa per casa a chiedere a bussare..." (Docente CPIA CE); "Per quanto riguarda l'esterno il sito web quindi l'animatore digitale, le brochure che sono state fatte, i manifesti con l'offerta formativa portati ovunque, anche al centro per l'impiego in quel caso sì e anche il porta a porta, con le istituzioni..." (Docente CPIA AV/BN); "Il porta a porta non fallisce mai..." (Docente CPIA NA provincia 1); "In passato quando sono stata in altri CTP un po' più periferici, svolgevamo attività di volantaggio, andavamo nelle sedi scolastiche, nelle parrocchie, insomma ci inventavamo di tutto di più per pubblicizzare le nostre attività. Dall'anno scorso in cui sono stata trasferita al centro, il problema della pubblicizzazione quasi per noi non esiste, nel senso che è così centrale la scuola ed è visibile anche per le attività svolte in precedenza dalle colleghe per cui la gente ritorna perché ha fatto il corso a uno con la collega si vuole iscrivere al percorso A2 o insomma vuole continuare" (Docente CPIA NA città 2); "Ho deciso mi faccio precedere da una mia telefonata dove mi qualifico dico chi sono e chiedo degli appuntamenti e faccio questo sia con gli assistenti sociali sia diciamo con le associazioni di volontariato o comunque di terzo settore. Abbiamo cercato di darci almeno noi un'apparenza di professionisti perché altrimenti la figura barbina viene anche recepita dall'utente come tale. Allora io cerco sempre... Mi presento: "Sono la docente!" e spesso dall'altra parte "Ah ma davvero! Ma davvero fate questo?! Molto piacere! Sì, sì vi ascolto". Prendo gli appuntamenti, l'affissione non la faccio più ne andiamo più per strade di Napoli" (Docente CPIA NA città 1); "Attori esterni in prima battuta, subito dopo Comune con tutti i suoi strumenti di informazione; successivamente ce lo forniscono nelle scuole del mattino che ce lo consentono, che mettono avvisi per tutta la territorialità, per tutti gli utenti che affluiscono, però le dico, per onestà, che questo non l'abbiamo dovunque ma dove ci so-

no le sensibilità... [...] abbiamo chiesto poi di stamparci dei voucher alle associazioni religiose, alle associazioni che non si occupano solo dei migranti, ma che facciano anche attività sul territorio addirittura qualche docente va di porta a porta per certe aree e il vero problema è questo perché noi dobbiamo intercettare, le utenze le dobbiamo andare a cercare, non siamo ancora così forti e conosciuti da essere un punto di riferimento da cercare, siamo noi che dobbiamo portarci dove c'è bisogno [...] fino a quanto possibile abbiamo prodotto volantini, brochure, ci riferiamo molto ai servizi sociali, dai quali noi aspettiamo un grande contributo perché loro seguono casi particolari che potrebbero essere interessati alla nostra linea di studio" (Dirigente NA città 1); "Tutto il territorio che ci compete è stato raggiunto dal punto di vista dei servizi sociali e delle municipalità che appoggiano i servizi sociali che in qualche modo abbiamo stipulato delle imprese che in qualche modo riescono a intercettare le persone con disagio di studio o nel caso devono frequentare come gli stranieri o nel caso dei minori che non abbiano terminato l'obbligo scolastico di riprendere la formazione" (Dirigente CPIA NA città 2). Le testimonianze appena riportate ci mostrano come ogni canale, formale o informale, che possa incrementare la visibilità dei centri viene utilizzato senza problemi, da quello più indiretto, come gli annunci su internet e i volantini, fino alla vera e propria discesa sul campo con strategie di porta a porta sia con le istituzioni che con l'utenza.

Nonostante le difficoltà individuate fino a qui, è ben chiara negli attori dei CPIA l'importanza del ruolo a loro affidato, e di come il loro operato si collochi in un punto nevralgico del complesso sistema di politiche sociali nel nostro paese. Innalzare il livello di istruzione degli adulti per il loro pieno ed integrale sviluppo nella prospettiva dell'apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita; realizzare percorsi personalizzati, flessibili e individualizzati; favorire il rientro in formazione; sostenere le persone a riconoscere le proprie capacità e attitudini;

favorire l'integrazione linguistica, culturale e sociale degli adulti stranieri, mediante percorsi di alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda; favorire attuazione dei principi di uguaglianza e di pari dignità sociale dei cittadini; curare istruzione e formazione in carcere come elemento fondamentale per il futuro reinserimento delle persone detenute e per la riconquista di una dimensione progettuale della propria esistenza. "La realizzazione di queste finalità istituzionali va perseguita mediante opportune scelte di gestione e amministrazione della scuola [...] Tra queste sicuramente fondamentali gli opportuni raccordi tra i percorsi di I livello e di II livello; la lettura e l'analisi dei bisogni formativi del territorio; la costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro; l'accoglienza rivolta ai giovani e agli adulti che devono affrontare la scelta di un percorso scolastico di istruzione; l'orientamento e ri-orientamento della scelta formativa; il miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione degli adulti" (Dirigente CPIA CE); "Noi esistiamo perché esiste l'utenza, la scuola c'è perché esiste un alunno iscritto che la deve frequentare, tutto quello che facciamo deve partire dal presupposto che questi sono i nostri giorni di lavoro, questa è la nostra mission, quello che ho detto dal primo giorno agli insegnanti, la direttrice ci deve guidare verso la ricerca della qualità dell'offerta formativa e una disponibilità totale e ampissima nei confronti delle istanze che ci vengono dalle utenze, queste sono le nostre linee guida fondamentali che devono animare secondo me il corpo scuola, perché anche le scuole del mattino esistono perché ci sono i genitori che portano i loro figli a scuola e i bambini sono i nostri oggetti di culto, come posso dire... sono i nostri punti di riferimento, sono che ci devono dare l'agenda, noi dobbiamo essere bravi a intercettare i loro bisogni e a guidarli nelle scelte, in un percorso formativo, educativo che sia organizzato sempre nel loro interesse e nella loro crescita come persone. Gli adulti è importante che acquisiscano un titolo compiuto, ma forse ancor più importante che si realizzino quel-

li di integrazione se sono migranti, e di cittadinanza attiva se sono italiani, perché queste due mansioni che sono spesso contemporaneamente necessarie fanno sì che ci sia uno scopo, la crescita che è la vera missione che noi abbiamo portato. [...] se noi escludiamo dal nostro campo di visuale le necessità dell'adulto che entra nel nostro percorso formativo e lo teniamo come un vaso da riempire, come un modulo da compilare, come un dossier da redigere bene noi dimentichiamo lo scopo per il quale siamo in attività, non abbiamo più senso di essere le dico la più sincera verità perché questo lo può fare tranquillamente un altro" (Dirigente CPIA NA città 1); "È un'esperienza bellissima perché il CPIA è un mondo, veramente una finestra a 360 gradi sulle criticità e si ha il polso della situazione di alcuni fenomeni che sentiamo, magari ascoltiamo..." (Dirigente CPIA SA).

Alla luce di quanto sostenuto in merito all'importante e multiforme *mission* dei CPIA è venuto il momento di effettuare qualche ulteriore riflessione su un punto cruciale che è quello dell'utenza dei Centri, delle sue dimensioni e caratteristiche. Nel capitolo IX, l'analisi dei dati quantitativi ci ha mostrato una fortissima presenza immigrata giovane, principalmente maschile, e, a seguire, di donne sia italiane che straniere. I primi *focus Group* di fatto, hanno arricchito queste scarse conoscenze sottolineando un aspetto importante: i pochi italiani sono, tendenzialmente, gli utenti raggiunti nelle sedi carcerarie, evidenziando, quindi, una certa difficoltà dei CPIA a dialogare con gli italiani nei contesti locali. "Purtroppo siamo diventati istruzione di immigrati perché purtroppo gli italiani li abbiamo nelle carceri, sembra strano, ma gli italiani li abbiamo nelle carceri" (Docente CPIA CE); "Noi abbiamo molti stranieri perché dall'altra parte abbiamo delle organizzazioni, abbiamo delle organizzazioni di volontariato abbiamo eventualmente la prefettura, quindi lo straniero arriva da noi perché veicolato da organizzazioni già esistenti sul territorio che hanno tutto l'interesse a far transitare da noi per la famosa certificazione o di lingua oppure

l'ex licenza media, questo è il motivo per cui non intercettiamo l'utenza italiana perché dall'altra parte non abbiamo nessun tipo di organizzazione, siano le agenzie dell'impiego siano banalmente le municipalità, anche se nel mio caso, no, perché ho stabilito ottimi rapporti, per cui quest'anno ho già iscrizioni di giovani donne italiane uscite dal percorso. Quindi questa buona pratica del buon rapporto con la municipalità ci sta portando dei risultati con italiani, ma il problema che l'italiano non viene organizzato in nessuna maniera, anche le scuole che ci dovrebbero mandare i nomi di quelli che sono usciti, a me non me ne arriva [...] tranne nel caso in cui se ne vogliono liberare" (Docente CPIA NA città 1); "Sta diventando sempre di più la scuola degli stranieri, la scuola dei migranti e la scuola del corso di italiano cosa di per sé nobilissima, quando l'integrazione richiederebbe molto di più di un corso di italiano di 200 ore quando si arriva non conoscendo nemmeno una parola di italiano, quindi per me è un'integrazione più sulla carta, [...] il corso di licenza media, o perché ci sono arrivati tutti i ragazzi tramite la scuola del mattino o perché negli anni sono stati recuperati, è diventata marginale, specie nei paesi, la città magari è un po' diversa" (Docente CPIA AV/BN); "Gli unici italiani che noi abbiamo nella nostra sede in particolare sono minori ancora in obbligo formativo, che hanno compiuto i 16 anni con i quali diventa difficile costruire un rapporto ma poi quando lo si costruisce in genere si porta a termine il percorso e quest'anno abbiamo avuto solo due adulti, un uomo e una donna sui 40-50 anni venuti per loro iniziativa in vista di un'attività lavorativa in cui viene richiesto il titolo di studio specifico" (Docente CPIA NA città 2); "Grumo Nevano, dove hanno il 100% di immigrati..." (Dirigente CPIA NA provincia 1).

È opportuno sottolineare le cause che hanno portato a questa situazione. Il personale dei CPIA – sia dirigenti che docenti – da anni impegnato sui rispettivi territori, in particolare, sembra avere delle idee piuttosto chiare sul complesso insieme di circostanze che, nel corso degli anni, hanno allontanato la pla-

tea italiana dai CPIA: “Noi sono 20 anni che siamo lì a Pozzuoli quindi dipende dal fatto che noi a molti glie l’abbiamo già data la licenza media perché sono sempre di meno gli italiani quindi abbiamo molti ragazzetti che ci mandano gli assistenti sociali ma gli adulti pochi perché in linea di massima già l’abbiamo data a tutti la licenza media” (Docente CPIA NA provincia 1); “Ho cercato di lavorare per il prossimo anno su una zona che è uno IACP, case popolari. Quando mi sono presentata dal parroco come docente etc., lui che mi conosceva da sempre mi ha detto: *Non venire come istituzione, troviamo un sistema per poterli agganciare perché se questi ti individuano come istituzione, come scuola, questi già hanno abbandonato la scuola tradizionale la mattina quindi questi ti sfuggono*. E infatti abbiamo pensato di fare questo concerto e di presentarci con questo concerto, d’accordo con le politiche sociali del comune. Di presentarci in questo modo. Io credo che gli italiani che non hanno il titolo sono gli abbandoni della scuola normale, quindi sono soggetti che hanno un substrato particolare, difficile e quindi penso che noi dobbiamo trovare strategie per cercare di coinvolgerli. Noi per esempio siamo un centro storico e conosciamo quali sono i dati statistici riguardo alla dispersione scolastica anche quando arrivano a noi i minori, quest’anno ne abbiamo recuperato un bel gruppo e devo dire con un percorso particolare che è specifico per loro però insomma sono venuti e stanno concludendo l’esame di licenza media. Bisogna lavorare perché la gente che vive sul posto trovi delle motivazioni, e venga ad iscriversi ai nostri corsi, se non riusciamo a dare e se le istituzioni non riescono a dare le motivazioni non li recupereremo mai ma abbiamo una platea nelle nostre mani che ci sta sfuggendo e dobbiamo preoccuparci di questo” (Docente CPIA NA città 2); Ci sarebbe bisogno secondo me di una variazione dell’offerta formativa che non deve essere stretta, marginalizzata dall’alfabetizzazione degli stranieri, pur degnissima, e dalla licenza media, perché se sul territorio ci si accorge che questo bisogno in un modo o nell’altro è stato soddisfatto, mentre c’è la richiesta di

un'altra offerta formativa [...] E quindi se bisogna innalzare a livello europeo le competenze dei cittadini bisogna secondo me variegare l'offerta formativa, cioè non stringersi nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana e dell'ex licenza media ma intercettare quei bisogni che, pur con le resistenze dell'adulto, viene richiesto, anche gente laureata vorrebbe fare il corso d'inglese, d'informatica ma bisogna rispondere di no, è assurdo" (Docente CPIA AV/BN); "Come educazione degli adulti avevamo tutta una serie dei corsi che potevamo fare, intercettavamo attraverso dei corsi, gli italiani, per esempio intercettavamo l'italiano che voleva il corso di informatica che non aveva la licenza media, la mamma che aveva il figlio ... quindi era una platea di italiani che ci avrebbe creato un indotto" (Docente CPIA CE); "Mentre lo straniero è molto più consapevole dei propri diritti, quindi attraverso le associazioni o tramite vari contatti chiede di poter accedere a livello d'istruzione e conoscenza della lingua, l'italiano è il classico italiano che neanche lo chiede. Quindi il problema è come andare a intercettare quest'enorme platea che non ha neanche il titolo della ex licenza elementare e riportarla sui banchi quindi devi: uno, creare degli ambienti adatti a queste persone e non farli stare sui banchetti dei bambini, offrire un'offerta formativa adeguata, perché io ora lo dico, spesso queste persone messe in una classe al 70% di stranieri si richiudono, perché non tutti hanno la nostra stessa mentalità aperta: "No professore e io che sto a fare con sti negri?" e siamo realistici, quindi trattenere queste persone è difficile" (Docente CPIA NA città 1); "Magari partendo da un corso più breve si può arrivare ad una percentuale di persone che partendo da un percorso modulare breve possa anche accedere al resto far nascere dentro di se un desiderio di apprendimento perché se una persona ha lasciato la scuola a 12 anni non è che a 40 50 anni, c'è anche chi diventa motivatissimo, ma c'è anche chi è spinto da un'esigenza perché deve imparare quella singola cosa, serve il corso di informatica, perché per accedere a un altro corso ha bisogno dell'inglese di base quindi oppure anche la persona senza lavoro è in-

teressata a un corso di scrittura, conoscenza del territorio, poi potrebbe essere interessato al resto. Ma se si trova da solo, ingabbiato nella ex licenza media, solo due italiani di 50 anni con venti sedicenni senegalesi non siamo tutti come noi con il nostro livello di istruzione e di cultura c'è chi si sente completamente fuori contesto in quella situazione e quindi ancora di più può scappare" (Docente CPIA AV/BN); "Noi proponiamo l'offerta il problema però è che si dovrebbero trovare strategie per far in modo che queste persone non si sentano ghettizzate perché se io vado a prendere un agente penitenziario e come docente me lo metto nella classe, quello non ci viene" (Docente CPIA CE); "Dobbiamo lavorare tantissimo sui cittadini italiani, e per questo noi abbiamo bisogno proprio dei famosi attori esterni, perché noi non possiamo andare casa per casa a bussare, ma lo può fare un Comune, lo può fare un Centro per l'Impegno, possono mettere le nostre locandine, possono indirizzare le persone anche ai corsi brevi di primo livello che noi facciamo gratuitamente, dove la persona anziana che deve interagire con l'INPS, con l'informatica, con il computer trova un corso al nostro interno, un'offerta formativa nella quale riesce ad avere quelle competenze, per fare questo c'è bisogno di una macchina propagandistica che mi dia la possibilità di far presente dell'esistenza di questo centro, non ho potere ancora di attivare, ma che ci sarà, perché si creerà un effetto a cascata nel quale una persona dirà all'altra e fa così un giro di rete che alla fine ci porterà a questo. Troverà sempre pochi italiani se va nelle nostre sedi perché gli italiani sono un po' più portati ad una frequenza episodica, molto legate alla capacità tecnica del docente di agganciarli e di trascinarli in un percorso formativo" (Dirigente CPIA NA città 1).

In questo capitolo abbiamo provato a raccontare quanto inizialmente emerso da questo percorso condiviso di valutazione partecipata in cui è stato chiesto agli attori chiave dei CPIA di riflettere sull'istituzione delineandone scopi, punti di forza e di debolezza. Ciò che è emerso è un quadro complesso,

critico ma nello stesso tempo incoraggiante, in cui nonostante le difficoltà di un inizio sofferto, il loro ruolo chiave dei CPIA all'interno del sistema delle politiche sociali appare ben chiaro agli operatori impegnati quotidianamente nella costruzione e il consolidamento di questa istituzione. Della ricchezza emersa dai primi incontri si è scelto di presentare gli aspetti che più di tutti, almeno in questa fase, possono non soltanto rappresentare dei punti di forza ma le *conditio sine qua non* implementare un servizio efficace che risponda effettivamente alle esigenze dei cittadini. Molto è stato fatto, e molto c'è ancora da fare, ed è proprio in questo che è possibile osservare al futuro con l'ottimismo della ragione: il sistema dell'istruzione degli adulti articolato sui Centri Provinciali ha dei margini di miglioramento importanti, che almeno per quanto riguarda gli attori coinvolti più direttamente sembra possano essere esplorati.

Nel complesso, i primissimi esiti della fase iniziale del processo di valutazione evidenziano che anche in Campania il mix di "innovation policy instruments" che opera sulla *governance* dei contesti territoriali (Flanagan, 2011), sollevi proprio la questione relativa a come ogni azione di monitoraggio e di valutazione possa facilitare l'apprendimento istituzionale relativo agli esiti delle politiche e la partecipazione dei cittadini stessi nelle scelte di governo (Magro & Wilson, 2013). Quanto il percorso adottato ai vari livelli dai decisori attraverso il dettato normativo e l'implementazione delle politiche sia frutto di un mutamento dei modelli di decisione pubblica, potrà essere verificato dall' comunità scientifica proseguendo il processo di valutazione ed utilizzando i procedimenti amministrativi sia come "quadro categoriale complessivo", che come specifico "medium di comunicazione". In un processo continuo di revisione dell'azione amministrativa mirato al miglioramento delle *performance*, gli attori stessi coinvolti nei diversi livelli di implementazione, potranno in tal modo recuperare gli strumenti per consentire un'auto-osservazione critica e consapevole.

Referenze bibliografiche

- Agodi M.C., De Luca Picione G.L., “L’esperienza del Reddito di Cittadinanza in Campania: cosa può insegnarci per il futuro?”, *Autonomie locali e servizi sociali*, Il Mulino, Bologna, XXXVI/2, 2013, pp. 199-221;
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). *Ethnography and participant observation*, London, Sage.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge, London.
- Bezzi C., (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli
- Boltanski, L., Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- Boltanski, L., Esquerre, E. (2017). *Enrichissement. Une critique de la marchandise*. Paris, Gallimard.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (Eds.). (2012). *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning*. Routledge...
- Cassell, C., & Johnson, P. (2006). Action research: Explaining the diversity. *Human relations*, 59(6), 783-814.
- De Luca Picione G. L., Fortini L., “Lifelong Learning Universities and Social Inclusion Policies”, *ATINER’S Conference Paper Series*, SOC2015-1450, 2015, pp. 3-13.
- De Luca Picione, G.L. (2014). Learnfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l’apprendimento permanente. Attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali. [Learnfare. New social policies and promotions of capabilities through lifelong learning]. Giappichelli.
- de Viron, F., Santos, L., Seppala, K., Halttunen, T., Koski, A., (2015). *Embedding the LLL contribution for social engagement into University structures and practices: Strategy Process Tool*. Spain, COM-MIT consortium Ed.-<http://commit.eucen.eu>
- Flanagan K., Uyarra, E., Laranja, M. (2011). Reconceptualising the “policy mix” for innovation. *Research Policy*, 40, 702-713.
- Formenti, L., & Castiglioni, M. (2014). Focus on learners: A Search for Identity and Meaning in Autobiographical Practices. In *Challeng-*

- ing the European Area of Lifelong Learning'* (pp. 239-248). Springer Netherlands.
- Gravani, M., & Zarifis, G. (2014). Challenging the 'European area of lifelong learning'. *A critical response*. Springer, Thessaloniki.
- Griessler, E. (2014). Experts, policy makers and citizens: actor constellations and xenotransplantation policies in international comparison. *Xenotransplantation*, 21(2), 188-188.
- Jarvis, P., Holford, J., Milana, M., Waller, R., & Webb, S. (2015). Do we know enough about learning? Can we learn without knowing it?.
- Holford, J., Milana, M., Mohorčič Špolar, V. (2014). Adult and lifelong education: the European Union, its member states and the world.
- Kuhn, M. (2007). *New society models for a new millennium: the learning society in Europe and beyond*. Peter Lang, New York.
- Law G. (2012), *Piaceri macchinici e interpellanze*, "Tecnoscienza, Italian Journal of Science & Technology Studies", 3(1) pp. 95-118.
- Luhman (2005), *Organizzazione e decisione*, B. Mondadori, Milano
- Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: lifelong learning and local government*. Routledge.
- Lukesch R., Payer H. (2005), *Learning regions, e-volving governance*, International Workshop "Regional Governance for Sustainable Development", Hagen.
- Magro, E. & Wilson, J.R. (2013), Complex innovation policy system: Towards an evaluation mix. *Research Policy*, 42, 1647-1656.
- Nicol K. (2006), *Flexibility and lifelong learning. Policy, discourse, politics*, Routledge, New York.
- Palumbo, M., & Torrigiani, C. (2009). La partecipazione fra ricerca e valutazione. *FrancoAngeli, Milano*.
- Pawson, R., Tilley. N. (1997), *Realistic evaluation*, Sage, London
- Rubenson, K. & Elfert, M. (2015) *Adult education research: exploring an increasingly fragmented map*, in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125-138.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Verdier, E. (2013). Lifelong learning regimes versus vocational education and training systems in Europe: The growing hybridisation of national models. *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, Houndmills, Palgrave MacMillan, 70-93.
- Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: changing conceptualis-

ations, actors, and policies. *Studies in higher education*, 41(2), 343-363.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.