



**VIAGGIO NELL'ISTRUZIONE
DEGLI ADULTI IN ITALIA**
Alla scoperta di esigenze,
problemi e soluzioni

**IND
IRE** ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

VIAGGIO NELL'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI IN ITALIA

Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni

Copyright © INDIRE 2018 Tutti i diritti riservati.

ISBN: 978-88-99456-15-3

a cura di
Fausto Benedetti

Impaginazione
Ediguida s.r.l.

INDICE

Introduzione

di Fausto Benedetti

8

1

PARTE I

INQUADRAMENTO TEORICO E METODOLOGICO

Capitolo 1. Adulti e Istruzione: un'introduzione

di Annamaria Cacchione e Concetta Russo

12

1.1. Premessa

12

1.2. La definizione di adulto

13

1.3. Quali metodi, tecniche e strategie didattiche?

19

1.4. Il sistema di istruzione degli adulti in Italia

21

2

Capitolo 2. Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

di Immacolata Messuri

26

2.1. Introduzione

26

2.2. Gli adulti in formazione

28

2.3. Adulthood e sue peculiarità

30

2.4. Adulti soddisfatti, cittadini adeguati

32

2.5. Quale apprendimento

34

2.6. Conclusioni

36

3

Capitolo 3. La prospettiva dei metodi attivi nella progettazione didattica rivolta agli adulti. Dai modelli agli stili, ai modi dell'educare

di Patrizia Garista

40

3.1. Adulti fragili, adulti resilienti. Chi è il *life-long learner*?

40

3.2. *Active learning* e adulti

44

3.3. Il progetto MOMA

46

3.3.1. La Mente assorbente

47

3.3.2. L'ambiente di apprendimento

47

3.3.3. Sperimentare ed esplorare

48

3.3.4. L'osservazione

48

3.3.5. L'indipendenza

48

Capitolo 4. Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

di Letizia Cinganotto

	52
4.1. Si può apprendere una lingua in età adulta?	52
4.2. Prospettiva "life-long" e "life-wide"	54
4.3. La dimensione linguistica negli apprendenti adulti	55
4.4. Le tecniche glottodidattiche nell'Educazione degli Adulti	56
4.5. Le competenze linguistiche nei CPIA e nei corsi per adulti del sistema di istruzione italiano	58
4.6. Alcune iniziative in ambito internazionale	60
4.7. La lingua inglese in una storia di successo nell'Educazione degli Adulti	61
4.8. La piattaforma EPALE e le lingue	63
4.9. Conclusioni	65

Capitolo 5. L'Age management: una lettura educativo-formativa

di Immacolata Messuri

	68
5.1. Introduzione	68
5.2. La <i>Age management</i>	69
5.3. Organizzazione e apprendimento	71
5.4. Lavoro e invecchiamento della popolazione	73
5.5. Age management e cultura aziendale	76
5.6. Conclusioni	78

INDICE

6

PARTE II CASI DI STUDIO, RIFLESSIONI, TESTIMONIANZE

Capitolo 6. Storia dei corsi serali in Italia	82
<i>di Marco Luigi Corsi</i>	
6.1. Introduzione	82
6.2. La storia	82
6.2.1. Il cambiamento identitario dei corsi serali	87
6.2.2. Alcune sperimentazioni	90
6.3. Osservazioni conclusive	93

7

Capitolo 7. Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CIA dell'Italia centrale	98
<i>di Maria Beatrice Benedetto</i>	
7.1. Introduzione	98
7.2. Qualità, miglioramento e identità	102
7.3. Il metodo e i risultati della ricerca	105
7.3.1. Alcuni riferimenti teorici	106
7.3.2. Costruzione della griglia d'interpretazione dei dati e della scala valutativa	107
7.3.3. Individuazione dei documenti prodotti dai CIA da sottoporre ad analisi	108
7.3.4. Individuazione dei portatori d'interesse dei CIA	109
7.4. Risultati dello studio	110
7.4.1. Analisi del criterio "missione"	110
7.4.2. Analisi del criterio "visione"	111
7.4.3. Analisi del criterio "valori"	112
7.4.4. Analisi dei criteri legati agli obiettivi strategici	113
7.4.5. Analisi del criterio legato al monitoraggio e alla revisione dell'identità strategica	114
7.4.6. Analisi dei criteri legati al territorio e agli stakeholder	114
7.4.7. Analisi del criterio di comunicazione dell'identità strategica attraverso il sito web del CIA	115
7.5. Considerazioni finali	116
7.5.1. L'identità dei CIA attraverso la missione, la visione e i valori	116
7.5.2. La pianificazione strategica nei CIA	118
7.5.3. I CIA e l'esigenza di valutare il proprio operato	119
7.5.4. Il <i>Common Assessment Framework</i> (CAF) nei CIA della Toscana	120
7.5.5. Indizi sulla condivisione dell'identità	120
7.5.6. I CIA, il territorio di riferimento e gli stakeholder	121
7.5.7. Responsabilità e bilancio sociale: un modello per i CIA	123

8**Capitolo 8. Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA****130***di Concetta Russo*

8.1. Introduzione	130
8.2. I focus group	131
8.3. I risultati dell'indagine	132
8.3.1. Progettazione per Unità di Apprendimento	132
8.3.2. Patto Formativo	141
8.3.3. E-learning	147
8.4. Discussione generale dei risultati dei focus group	154

9**Capitolo 9. Le Interviste****160***di Annamaria Cacchione*

9.1. Introduzione	160
9.2. Lo strumento intervista	162
9.3. Per una conclusione provvisoria	181

Introduzione


di Fausto Benedetti

“L’età media della popolazione passerà dagli attuali 44,7 a oltre 50 anni del 2065. Considerando che l’intervallo di confidenza finale varia tra 47,8 e 52,7 anni, il processo di invecchiamento della popolazione è da ritenersi certo e intenso.” Così si legge nel rapporto ISTAT “Sessant’anni di Europa”, pubblicato lo scorso anno, a proposito dell’Italia. In un altro passaggio si legge: “l’Italia, che negli anni Cinquanta era tra i paesi europei più giovani, rispetto agli altri è invecchiata di più e più rapidamente”. A bilanciare relativamente questa tendenza, l’afflusso di popolazione più giovane dai paesi terzi - una popolazione che però richiede attenzione e interventi per motivi diversi ma ancora più urgenti e profondi.

Un’Italia demograficamente complicata, quindi, si trova ad affrontare le sfide, altrettanto complicate, di un mercato del lavoro instabile, difficile da leggere e ancora di più da dominare. Da un lato, infatti, è vero che non ci sono opportunità buone per tutti; dall’altro, è vero anche che spesso le aziende hanno difficoltà a trovare le persone di cui hanno bisogno - e questo bisogno, infine, è difficile da definire e cambia continuamente. Questa situazione così complessa ha bisogno di persone in grado di seguirla: non possiamo ormai permetterci di pensare che una volta usciti dalla scuola superiore o dall’università siamo per sempre in grado di dominarla.

L’evoluzione del mercato del lavoro, così come degli altri scenari sociali in cui viviamo, richiede, esige, un continuo impegno di interpretazione, di lettura attenta e di sforzo per comprendere in che direzione possiamo, o dobbiamo, andare.

Aggiungiamo a ciò l’innalzamento dell’età pensionabile e otteniamo l’immagine di un lavoratore per forza di cose costantemente impegnato su due fronti: uno è quello del lavoro disponibile al momento, in relazione più o meno diretta con la



preparazione scolastica pregressa; uno è quello del lavoro futuro, per il quale bisogna necessariamente prepararsi, a meno del rischio, elevatissimo, di rimanerne esclusi.

Prepararsi per il lavoro significa una sola cosa: continuare a prepararsi, cioè a studiare, cioè a formarsi, e, nel contempo, imparare a *studiarsi*, a comprendersi, a capire ciò di cui si ha bisogno e per cui si ha talento.

Questo è dunque il senso dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in cui confluisce, diventandone una parte rilevante e peculiare, l'apprendimento che riguarda gli adulti. Categoria ormai difficile da definire, perché fortemente variabile sia nella sua data di inizio che in quella di fine, in ragione di fatti non solo demografici ma sociali, e, addirittura, psicologici.

Se imparare è però diventato un dovere per tutti e a tutte le età, ci dobbiamo necessariamente chiedere dove possiamo farlo. L'adulto che impara lo fa, spesso, sul lavoro, ma questo apprendimento è aleatorio, non organizzato, senza obiettivi definiti. Le scuole non sono adatte a questo scopo, né lo sono, se non in parte, le università. È in realtà ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, i CPIA, che questa delicatissima funzione è affidata – centri spesso poco conosciuti persino agli addetti, centri dall'identità ancora incerta anche a seguito delle riforme che si sono succedute, e della mancanza, ancora oggi, di un percorso preciso di formazione di coloro che vi lavorano.

I CPIA in Italia sono quelli, dunque, che devono affrontare questo compito enorme: offrire agli adulti che vivono in Italia la formazione di cui hanno bisogno. Ritornano i due grandi problemi già citati: quali adulti – quali esigenze, quali problemi – e quale formazione – per cosa, in che modo.

La riforma di questo settore dell'istruzione, che ha trasformato i precedenti Centri Territoriali Permanenti in CPIA, affida a



Introduzione

questi ultimi una serie di compiti e di funzioni, integrandoli in una struttura organizzativa e istituzionale “diffusa” che include scuole superiori e gli ex corsi serali le cui sedi sono a volte distanti decine e decine di chilometri. Ai CPIA si rivolge oggi un pubblico impensabile soltanto una decina di anni fa: in prevalenza sono adulti extracomunitari, mentre gli adulti italiani sono diventati una minoranza. Si aggiungono però i giovani adulti fuoriusciti dalle scuole “normali”, reduci da pluribocciature e con la motivazione e l’autostima sotto i piedi.

Ci chiediamo allora: ma chi sono queste persone che accomuniamo sotto l’etichetta di adulti? In cosa si somigliano gli studenti dei CPIA, che ci appaiono - e sono - così diversi tra loro? È una questione di età o di altro? E come sono gli adulti “dall’altra parte”, quelli ai quali è affidato il compito di istruirli?

Parte da queste domande, apparentemente semplici, il nostro viaggio alla scoperta degli adulti in formazione, oggi, in Italia. È un viaggio alla ricerca di luoghi, istituzioni, persone, problemi e soluzioni. I CPIA sono un luogo ma anche un crocevia: sia perché vi si incontrano persone che provengono da luoghi e situazioni le più disparate, sia perché vi si incontrano, e spesso scontrano, esigenze, problemi e volontà in conflitto tra loro.

Fortunatamente, come quasi sempre succede nel nostro Paese, l’intuizione e la buona volontà dei singoli “salva” un sistema ancora troppo debole per rispondere a sollecitazioni da giganti. Per raccontare questo viaggio-esplorazione, abbiamo raccolto voci, testimonianze e riflessioni da più parti. Ciò che ora abbiamo tra le mani è una materia complessa e fuggevole che ancora è in attesa di una vera e propria sedimentazione. Per queste ragioni abbiamo deciso di pubblicare il nostro lavoro dividendolo in due parti tra loro complementari. In questa prima pubblicazione, siamo partiti da una domanda generale, che abbiamo ripreso poi più volte in modo diverso: chi è l’adulto oggi? Chi è l’oggetto delle nostre riflessioni?

Una domanda niente affatto scontata, alla quale le risposte sono state tante e tutte molto significative. La prima parte del lavoro è dedicata a questioni teoriche e metodologiche: la

riflessione sul tipo di didattica adatta agli adulti, l'importanza dei metodi di insegnamento attivi, la prospettiva generale del lifelong learning, la gestione attenta della componente "età" in quello che viene definito Age Management. La seconda parte ci descrive più da vicino l'organizzazione dei CPIA: da un lato, il loro sforzo verso il miglioramento continuo e la qualità, dall'altro, la loro identità a valle della storia, ormai lunga, dei gloriosi corsi serali italiani. Raccontiamo poi i focus group che abbiamo realizzato con il personale dei CPIA di tre aree del centro-nord. Le loro parole ci hanno fatto entrare direttamente nel cuore del sistema: abbiamo "visto" cosa succede in carcere, abbiamo "incontrato" donne arabe analfabete, abbiamo seguito piccole eroiche sperimentazioni a fronte di carenze strutturali ancora enormi. Le domande-stimolo che abbiamo posto loro ci hanno inoltre guidato nella conoscenza "dal vivo" delle principali innovazioni della riforma: la progettazione didattica per unità di apprendimento, il patto formativo, la formazione a distanza. Infine, presentiamo la testimonianza di opinion leader - manager, psicologi, dirigenti scolastici - che hanno a che fare quotidianamente con gli adulti in qualità di pazienti, studenti o lavoratori. Lasciamo quindi il presente lavoro al giudizio del lettore. Certamente, in qualità di adulti attenti, sappiamo di avere ancora molto da imparare, soprattutto nel caso in cui il lavoro possa essere considerato valido.

PARTE I INQUADRAMENTO TEORICO E METODOLOGICO

Adulti e Istruzione: un'introduzione *di Annamaria Cacchione e Concetta Russo*


1.1. PREMESSA

Chi è un adulto oggi? Come lo si definisce tale? Esiste un significato universale di "essere adulto" o varia secondo fattori ambientali, culturali e, in definitiva, sociali?

Definire cosa e come può essere un adulto, in una pubblicazione dedicata all'istruzione degli adulti, è un compito non solo necessario, ma anche fondante, perché ne derivano attribuzioni di caratteristiche e ipotesi sulla validità o meno di determinati modelli. È, inoltre, un compito, come risulterà man mano più evidente, molto complesso, perché tocca questioni che solo in parte riguardano l'"educativo" (Ducci, 2008). Si tengano presente, in tal senso, le implicazioni sociali, demografiche e politiche del "nuovo" pubblico adulto non nativo che frequenta oggi in maggioranza i centri educativi italiani.

In questo capitolo, cercheremo di dare risposta a queste domande senza la presunzione di riuscire a essere esaustivi su un tema così ampio. Verranno presentati i fattori cruciali per l'apprendimento in età adulta e i metodi e le strategie didattiche generalmente considerate più opportune.

Data la centralità di questo tema, la presente trattazione si pone come introduzione generale sia rispetto all'ambiguità semantica del concetto di adulto nella società attuale sia rispetto alle politiche e alle prassi che sono pensate e attuate per l'adulto di oggi in Italia. Al termine del capitolo, descriveremo infatti il sistema di istruzione per gli adulti in Italia e la normativa che lo regola. Entrambi questi temi - che costituiscono le linee principali di questo lavoro - vengono sviluppati, secondo impostazioni e prospettive differenti ma complementari, nei capitoli



che seguono. In ognuno dei capitoli cercheremo di rendere visibili, per quanto possibile, le connessioni e i rimandi più evidenti al resto del lavoro.

1.2. LA DEFINIZIONE DI ADULTO

Fino alla metà del secolo scorso, si pensava che l'apprendimento finisse con la conclusione di un percorso formativo con cui si otteneva poi un lavoro. In età adulta, l'apprendimento poteva avere natura solo di aggiornamento o relativo solo a nuove materie o argomenti meno importanti.

La giovinezza coincideva con l'età dello sviluppo dell'identità. Allport (1961) parlava di "personalità matura", Rogers (1961) di "persona pienamente funzionante", riferendosi alla persona adulta che avesse raggiunto un certo livello di completezza e non avesse bisogno di ulteriore apprendimento o di sviluppo. L'età adulta coincideva con quella della stabilizzazione di ciò che era già stato acquisito (Erikson, 1978). La stabilità era una norma, ma anche un ideale, le possibili modifiche erano dovute a cause eccezionali e si configuravano spesso come un fallimento.

Negli anni successivi, a partire dagli anni Settanta, con il repentino cambiamento della società - la massiccia industrializzazione nelle regioni del nord, con il conseguente spostamento di persone con scarsa o nulla scolarizzazione - all'ideale di stabilità si integrava o si sostituiva sempre più il bisogno di maggiore flessibilità e gli adulti iniziavano a sentire la necessità di dover

cambiare e di poter aggiungere a quanto precedentemente acquisito nuove informazioni. Il modello lineare che definisce la transizione dalla scuola al lavoro entra così in crisi: l'istruzione ricevuta - elementare, media o di grado superiore - non basta più, e non è prevedibile quando e quanto si dovrà tornare a studiare per mantenere o cambiare il lavoro. Possiamo probabilmente datare a quest'epoca l'inizio di quella che chiamiamo "crisi dell'adulterità". Questa crisi, oggi più che mai profonda e attuale, nel presente lavoro viene indagata anche attraverso alcune interviste a testimoni privilegiati nel tentativo di comprenderne meglio la portata e gli aspetti essenziali.

L'età adulta è l'età di più ampia durata e si intreccia con l'età evolutiva e con gli ultimi anni di vita, ma quali sono i criteri da adottare per poter affermare con certezza che una persona è adulta? Come afferma Demetrio (2003), difficilmente si può fornire una definizione precisa e universale dell'adulto, poiché il concetto di adulto è caratterizzato da instabilità temporale e geografica, e cambia nel tempo in base alle necessità della comunità umana che lo adotta al fine di contraddistinguersi dalle altre comunità. Da un lato, le persone sono considerate "adulte" dalla società in cui vivono, quindi la definizione di adulto cambia da società a società, anche se il criterio quasi universale è quello dell'età; dall'altro, sono considerate adulte le persone che hanno raggiunto un determinato e caratteristico stadio dello sviluppo psicologico e fisiologico, e questo può essere indipendente dall'età. La complessità di questa definizione ha implicazioni dirette e importanti dal punto di vista educativo: un adulto è tale per età o per il livello di maturità? E come impara un adulto, nell'uno e/o nell'altro caso? In ogni caso, sappiamo ormai bene, impara in modo diverso e ha differenti bisogni educativi da quelli di una persona ai primi stadi di sviluppo, ma questo non risolve molti aspetti della questione.

L'interesse per l'adulto - una volta configuratosi come nuovo soggetto protagonista della scena educativa - ha determinato il fiorire di iniziative formative rivolte alle persone di età matura

e di conseguenza, negli ultimi decenni, l'interesse degli studiosi di psicologia dello sviluppo umano e di alcuni pedagogisti si è trasferito progressivamente dallo studio della prima infanzia a quello dell'età adulta, dando vita a quella che è stata definita *life-span theory*, ossia "prospettiva centrata sull'arco della vita", il cui tratto costitutivo (Baltes, Staudinger, Lindenberger, 1999) consiste nell'estensione dello sviluppo ontogenetico a tutta la vita. L'espressione "arco di vita" è utilizzata dunque per indicare che l'interesse si concentra su tutto il vissuto della persona e non solo su una parte di esso, basandosi sul presupposto scientifico che lo sviluppo cognitivo umano avvenga per tutta la vita e che dipenda anche da interazioni tra condizioni socio-culturali, socio-ambientali, storico-geografiche e predisposizioni personali (Gardner, 1983). In particolare, il termine "arco" indica che la formazione dell'adulto non procede con modalità regolare e lineare, ma include momenti evolutivi ascendenti e momenti involutivi discendenti, così come avviene naturalmente per qualsiasi altro aspetto della vita quotidiana dell'individuo. Il progresso permette all'adulto di rivivere o intraprendere per la prima volta esperienze in passato destinate soltanto a precisi momenti della vita. In questo mutato scenario, l'adulto cerca di conseguire la sua piena realizzazione sociale attraverso esperienze formative sempre più complesse e articolate, che rispondono alla finalità di potenziare le abilità individuali e di migliorarne l'utilizzo all'interno dell'ambiente di lavoro.

La *life-span theory*, così come tutte le riflessioni sul processo di trasformazione attraversato dall'adulto occidentale nella società attuale, ha influenzato direttamente la politica educativa non soltanto nazionale ma anche - o soprattutto - quella internazionale, in ragione di un rilievo che è sia qualitativamente che quantitativamente centrale per l'intero sistema educativo europeo.

Le politiche europee nel campo dell'istruzione degli adulti sono orientate a offrire opportunità di apprendimento agli adulti di tutte le fasce d'età, soprattutto per le categorie svantaggiate.

La politica della Commissione europea a favore dell'apprendimento permanente¹ riprende e attualizza temi antichi, già abbracciati da filosofi quali Platone, Aristotele e Sant'Agostino, perché corrisponde ad una necessità umana, un bisogno per la mente e per la società, che consente di mantenere attiva l'attenzione e la curiosità per la conoscenza.

Le riflessioni sull'educazione che Platone sviluppa nella Repubblica, ad esempio, sono state individuate come antecedenti importanti delle teorie andragogiche: secondo Platone, infatti, si impara in modo diverso nelle diverse età della vita ed è solo a 30 anni, quando si è dunque già adulti, che si può studiare filosofia in modo produttivo mentre il filosofo con funzioni di governo deve avere almeno 50 anni. Analogamente al suo maestro, Aristotele assegnava lo studio della filosofia all'età matura. Ma è con l'affermazione che l'apprendimento è caratteristica intrinseca di ogni essere umano e non soltanto del filosofo - "ogni uomo per natura desidera la conoscenza" (Metafisica, I, 1) - che Aristotele si pone come uno dei più antichi sostenitori del *life-long learning*. Sant'Agostino, con le sue Confessioni, propone il primo grande modello di racconto autobiografico, in cui la ricer-

¹ Il riferimento è innanzitutto al Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente pubblicato dalla Commissione Europea il 30.10.2000 SEC(2000) 1832, nel cui primo capitolo - intitolato significativamente "La formazione lungo tutto l'arco della vita: è il momento di agire" si legge "la messa in pratica dell'istruzione e della formazione permanente rappresenta una priorità massima per l'Unione europea" (pag. 5 della versione italiana).

Un altro pilastro della politica europea è la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). La Raccomandazione viene recepita dal legislatore con il D.M. n. 139 del 22 agosto 2007 - "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione". Allo scopo di conciliare l'approccio disciplinare tipico del sistema scolastico italiano con le competenze, intrinsecamente trasversali, il decreto introduce due contenitori: gli Assi culturali, che prevedono le Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione, e le Competenze chiave per la cittadinanza, anche queste da conseguire al termine dell'obbligo scolastico.

Ultimamente, il tema delle competenze è stato ripreso dalla legge 13 luglio 2015, n. 107 ("Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti") - cd. "Buona Scuola" - ed in particolare il decreto legislativo n. 62 - "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato".

ca interiore e lo scavo autobiografico, sia pure sempre alla luce dell'esperienza religiosa, sono funzionali alla ricomposizione e risistemazione dell'esperienza passata, nello sforzo di attribuirle un senso compiuto e nuovo², così come accade oggi nei metodi andragogici su base autobiografica - ad esempio con il bilancio di competenze ed in generale con tutte le tecniche a base auto-narrativa.

L'istruzione degli adulti comprende, anche oggi, l'apprendimento tradizionale e quello non formale, al fine di migliorare le competenze di base, ottenere nuove qualifiche, perfezionare quelle possedute e riqualificarsi professionalmente. Nella rinnovata prospettiva sull'apprendimento permanente, secondo le basi dell'*andragogia* moderna (Knowles, 1984) emerge la centralità dell'esperienza, che, attraverso un continuo processo di contestualizzazione e ri-contestualizzazione, si arricchisce di nuovi e più complessi valori. Significativamente, porre l'esperienza al centro del processo di apprendimento espande i confini dell'esperienza formativa stessa, che, oltre a quella formale e istituzionale - cioè tradizionale - può essere quella fatta in ambienti di apprendimento non formali (percorsi formativi non standard) e informali (attività quotidiane, *learning by doing*).

Questo nuovo scenario, popolato da nuovi fattori ed agenti dell'apprendere, "nutre" alcuni movimenti psicologici ed educativi ai quali è necessario accennare per completare lo sfondo nel quale si collocano le istituzioni, le organizzazioni e gli strumenti dei quali si parlerà più avanti.

Il rilievo ed il valore dato all'esperienza nella costruzione della conoscenza - che si costruisce a partire da un'esperienza significativa - ci riporta al *costruttivismo*, quadro teorico di riferimento che unisce psicologia e teoria dell'apprendimento al quale hanno contribuito numerosi studiosi lungo tutto il secolo scorso, da Dewey (1933), spesso citato come il fondatore di questo approc-

² Si veda a tal proposito il Report finale del "Progetto Over 50 - Chiamatemi Ismaele. Storie di vita e di salute di lavoratori ultracinquantenni", finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali nel 2006.

cio, a Piaget (1972) e Bruner (1990), considerati i maggiori teorici del costruttivismo cognitivo, a Vygotsky (1978), considerato il maggiore teorico del costruttivismo sociale.

L'importanza di Dewey risiede nel suo rifiutare l'assunto - sul quale si è retto l'insegnamento per millenni - per cui le scuole si devono fondare sulla memorizzazione e ripetizione di nozioni. La sua proposta è quella di una scuola viva, in cui gli studenti hanno a che fare con problemi reali, collaborano tra loro ed esprimono la propria creatività. Per Piaget l'apprendimento è un processo dinamico fatto da stadi successivi di adattamento alla realtà, durante i quali gli apprendenti costruiscono attivamente la conoscenza creando la loro teoria del mondo e testandola sul mondo stesso. Enfatizzando l'aspetto sociale della costruzione della conoscenza, Bruner mette a fuoco il ruolo dell'insegnante, del linguaggio e dell'interazione dialogica, riprendendo in questo la tradizione socratica e il valore euristico della conversazione. Il costruttivismo sociale di Vygotsky enfatizza il contesto sociale dell'apprendimento e sviluppa l'idea della Zona di Sviluppo Prossimale - distanza tra lo sviluppo effettivo e quello potenziale - possibile con la guida/collaborazione di un soggetto più esperto.

Dal costruttivismo deriva l'enfasi data alla dimensione sociale del fare esperienza e dunque dell'apprendere. In questa direzione proseguono tutti gli approcci successivi, ognuno dei quali focalizza un aspetto particolare. Per il *costruzionismo*, ad esempio, la costruzione della conoscenza è molto più significativa se il soggetto che apprende è impegnato nella costruzione di qualcosa di concreto e condivisibile. È questo il senso del programma informatico LOGO con il quale Papert (1986), non a caso collaboratore di Piaget, lavorava con i bambini per creare oggetti bidimensionali attraverso il robot "Logo Turtle"³. Il *Social Learning* o *apprendimento sociale* si concen-

³ Per maggiori informazioni sul progetto LOGO, sviluppato al MIT di Boston, si veda http://el.media.mit.edu/logo-foundation/what_is_logo/history.html (accesso al 10/11/2017).

tra sul valore dell'imitazione nell'apprendimento. Si tratta di un approccio che integra istanze comportamentiste con il cognitivismo attraverso un modello che comprende memoria, attenzione e motivazione. Secondo Bandura (1977), ad esempio, le persone imparano le une dalle altre attraverso l'osservazione, l'imitazione e il modellamento. La rete internet, come ambiente digitale nel quale tutti viviamo costantemente immersi, è l'ispirazione e la metafora-chiave del *connettivismo* che, basandosi appunto sul paradigma delle reti, cerca di spiegare l'apprendimento come un processo di connessione di nodi. L'informazione e la conoscenza sono dunque distribuiti e il modo in cui creiamo e ri-creiamo connessioni genera e modifica la nostra conoscenza: nelle parole di Siemens (2006) "la rete è la conoscenza".

Se ci focalizziamo sull'aspetto sociale che tutte queste teorie pongono come centrale, ciò che oggi è innovativo è la scala sulla quale possiamo essere coinvolti. Il Social Learning e il connettivismo sfruttano le tecnologie per spingere al massimo un processo naturale come quello della socialità della conoscenza: con lo sviluppo delle tecnologie web-based - in particolare con i social network e i device mobili - il livello e la scala rispetto alla quale possiamo essere "social" sono aumentati in modo prima inimmaginabile.

1.3. QUALI METODI, TECNICHE E STRATEGIE DIDATTICHE?

L'adulto che apprende, a differenza del bambino che apprende, di solito sceglie consapevolmente di partecipare alle esperienze formative attraverso le quali, oltre che apprendere, intende intrecciare relazioni con gli altri, con le istituzioni e gli ambienti professionali. L'adulto che decide di apprendere stabilisce in un certo senso di cambiare il proprio comportamento, di acquisire

metodi e strategie che gli consentano di affrontare situazioni nuove e di operare secondo obiettivi precisi. È per questo che la motivazione riveste un ruolo centrale in tutte le teorie dell'apprendimento per adulti. L'adulto mette in atto un cambiamento che implica la ricerca personale e la consapevolezza delle proprie conoscenze e delle strategie attuate, con l'obiettivo di migliorare socialmente e professionalmente. Chi insegna a un adulto dovrà tener presente tutte queste specificità cercando un bilanciamento tra il processo di sviluppo individuale e quello del gruppo, adeguando di conseguenza la didattica alle diversità individuali nell'ambito del gruppo-classe.

Per questo, nell'insegnamento di ogni disciplina, si dovrebbero attivare metodi per sviluppare processi di apprendimento diversi e più autonomi (per scoperta, per azione, per problemi, ecc.); garantire un'offerta formativa personalizzabile (adottando metodi diversi per ogni tipo di apprendimento); promuovere e/o consolidare l'interesse e la motivazione degli studenti.

Tra i metodi che rispondono a queste caratteristiche ci sono quelli incentrati sulla scoperta, più o meno guidata, del sé: metodi ad orientamento narrativo, ad approccio autobiografico o basati sul bilancio delle competenze. In tutti questi casi, l'identità dell'adulto, il vissuto personale e lavorativo, le aree di forza e di potenziamento vengono ri-costruite e ri-contestualizzate con l'aiuto di un insegnante/esperto per inserirle nel nuovo orizzonte formativo e di crescita personale.

Ogni metodo prende forma e si concretizza in attività e interventi di tipo diverso. Immaginiamo un asse ideale definito dai poli dell'istruttività e dell'attività: intendiamo per "istruttività" un approccio prevalentemente centrato sul docente e con "attività" un approccio centrato sul discente (in questo caso il docente ha un ruolo prevalente di supporto e di incoraggiamento). I principali interventi possibili, a partire dal polo dell'"istruttività", comprendono la *lezione tradizionale*; il *modellamento/apprendistato*, esempio di apprendimento significativo in situazione; il *tutoraggio*, che, esaminato in chiave vygotskijana, può fare da

catalizzatore dell'emersione della zona di sviluppo prossimale; lo *studio di caso*, legato a situazioni concrete e dunque particolarmente adatto ad un pubblico adulto; il *problem solving*, che stimola la produzione collaborativa di ipotesi; la *simulazione* di una situazione complessa, nella quale si chiede di svolgere – talvolta attraverso vere e proprie drammatizzazioni – dei ruoli chiave per arrivare alla sua comprensione e/o semplificazione; il *project work*, che richiede di elaborare una strategia per il raggiungimento di obiettivi concreti; il *brainstorming*, che può essere applicato da solo o come parte di altre attività e interventi ed è funzionale alla generazione creativa di idee e soluzioni.

La scelta della strategia dipende dal tipo di apprendimento che si intende raggiungere e anche dalla tipologia dei soggetti in formazione. La diversità delle forme e degli strumenti permette un'ampia scelta di soluzioni, in modo da poter rispondere, almeno teoricamente, ad ogni esigenza educativa. Ad esempio, con i soggetti con minore indipendenza è meglio privilegiare ambienti più strutturati e approcci più direttivi; mentre, per soggetti con maggiori capacità di autocontrollo e di dominio metacognitivo, sono più adatti gli approcci basati su cooperazione, dialogo e condivisione.

1.4. IL SISTEMA DI ISTRUZIONE DEGLI ADULTI IN ITALIA

In questa sezione viene tratteggiato il quadro complessivo del sistema di istruzione degli adulti in Italia, così come definito dalle normative e dalle indicazioni più recenti al riguardo. Si tratta di un sistema complesso, che è stato riformato alcuni anni fa ma che, come verrà messo più volte in evidenza nel corso di questa pubblicazione (si veda per esempio il capitolo sui focus group con gli insegnanti dei CPIA ed i capitoli sull'unità di apprendimento e sulla certificazione delle competenze), soffre,

da un lato, della mancata piena attuazione della stessa riforma e, dall'altro, del conflitto tra istanze nuove e quelle ereditate dal passato assetto organizzativo. Coerentemente con la natura introduttiva di questo capitolo, lo scenario generale che qui si descrive va a definire lo spazio normativo e operativo entro il quale si muovono gli attori le cui funzioni e i cui compiti verranno analizzati più oltre. Diversi strumenti normativi verranno ripresi in maniera più analitica nei rispettivi capitoli.

Il sistema di istruzione per gli adulti è composto dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e dalle scuole secondarie di secondo grado con corsi di 2° livello per adulti (ex corsi serali).

A seguito della recente riorganizzazione del sistema, con il D.P.R. del 29 ottobre 2012 n. 263, i CPIA offrono corsi finalizzati al conseguimento del diploma conclusivo del ciclo di istruzione (ex licenza media) e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione. Per gli stranieri realizzano inoltre corsi di italiano finalizzati al rilascio delle certificazioni previste dalla normativa vigente in materia di diritto di soggiorno. Le scuole secondarie di 2° grado appartenenti ai CPIA realizzano corsi scolastici ad indirizzo professionale, tecnico o artistico finalizzati al conseguimento del diploma di scuola secondaria o della qualifica professionale triennale.

La riforma dei CPIA è uno degli apparati normativi più innovativi sui temi dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e riguarda un settore in cui l'Italia ha manifestato punti di debolezza in termini di capacità degli adulti di raggiungere livelli di competenza necessari per trovare spazi di inserimento sociale. Il D.P.R. del 2012 ha infatti voluto rendere meno rigida l'organizzazione didattica dei corsi per adulti, che nel tempo hanno invece riproposto gli stessi modelli seguiti per i giovani, senza alcun riconoscimento delle conoscenze e delle competenze acquisite sul lavoro e nella vita quotidiana, come avviene invece

in molti Paesi dell'Unione europea. Ha inoltre voluto innovare la programmazione didattica, orientandola verso gli obiettivi e le competenze e introducendo la possibilità di insegnare a distanza. La riforma ha dunque introdotto la stipula del *Patto formativo individuale*, che valorizza il patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia personale e personalizza il percorso didattico da seguire. Il patto formativo individuale è strettamente collegato al processo di riconoscimento dei *crediti* comunque acquisiti, anche nel tempo libero, attraverso l'apprendimento formale, non formale ed informale. Il riconoscimento dei crediti è funzionale alla personalizzazione del percorso (può ad esempio servire a incorporare UdA o parti di UdA) ed è il risultato dell'individuazione, della validazione e della certificazione delle competenze possedute. Fa parte integrante della riforma anche l'introduzione delle *Unità di Apprendimento* (UdA) come unità di misura e costruzione per la progettazione in dei percorsi di istruzione. Le UdA sono orientate non ai contenuti ma ai risultati di apprendimento (*learning outcome*, secondo i documenti europei), i quali sono declinati in termini di conoscenze, abilità e competenze (come da insegnamenti ordinamentali), e sono erogabili anche a distanza, in *e-learning*, per gruppi di livello, consentendo la personalizzazione didattico-formativa.

Ai CPIA si iscrivono centinaia di migliaia di cittadini⁴, ma, sia per il rilievo e la novità dei cambiamenti introdotti dalla riforma, sia per la complessità del pubblico che accolgono, non è possibile darne un giudizio univoco e semplicistico, soprattutto in termini di efficienza, qualità e effettiva rispondenza alle esigenze di chi ai CPIA si rivolge. È infatti necessario analizzarne le diverse

⁴ I dati MIUR dello scorso aprile 2017 sono di 229.400 iscrizioni (cioè Patti Formativi), pari ad un incremento del 25% rispetto all'anno precedente. Questi dati hanno portato i media a parlare di "Boom delle scuole serali" - si veda ad esempio La Stampa online del 3 aprile 2017 alla pagina <http://www.lastampa.it/2017/04/03/cultura/scuola/il-boom-delle-scuole-serali-pi-per-cento-di-iscritti-Syyi4oiDJ6hgFEWIDWtyMK/pagina.html> (accesso al 17/11/2017).

componenti: le risorse, gli insegnanti, il sistema organizzativo, gli strumenti operativi introdotti dalla riforma. Per questo, il lavoro di monitoraggio qualitativo messo in atto da INDIRE ha elaborato una serie di interventi di studio e di analisi dei quali si renderà conto in questa pubblicazione.

In particolare, ci si è chiesti se l'assetto attuale è sufficiente: c'è qualcosa che deve essere potenziato? C'è bisogno di incrementare l'attività di formazione degli insegnanti chiamati a interagire con gli iscritti ai CPIA per accompagnarli nella definizione del Patto o nella progettazione delle UdA? Quali vantaggi e quali criticità presentano? Queste, dunque, sono state alcune delle domande-chiave che hanno condotto il lavoro di analisi, ad esempio nell'ambito dei focus group che saranno "raccontati" nel capitolo successivo.

Bibliografia

Allport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York, Holt, Rineholt & Winston.

Baltes, P. B., Staudinger, U. M., Lindenberger, U. (1999). *Life-span Psychology. Theory and Application to Intellectual Functioning*. "Annual Review of Psychology" 50 (1999): 471-507.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. "Psychological Review", 84, 191-215.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma, Carocci Editore.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York. D.C. Heath and Company.

Ducci, E. (2008). *L'uomo umano*. Roma, Anicia.

- Erikson, E. (1978). *Adulthood*. New York, Norton & Company.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY, Basic Books.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Papert, S. (1986). *Constructionism: A new opportunity for elementary science education*. NSF Grant Application.
- Piaget, J. (1972). *Intellectual Evolution From Adolescence to Adulthood*. "Human Development", 1972,15:1-12.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. "International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)", January 2005.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

di Immacolata Messuri

2.1. INTRODUZIONE

Quando si parla di educazione degli adulti si fa riferimento ad una costruzione educativa centrata, in prevalenza, sul protagonismo del formando e su metodi e strumenti attivi e partecipativi, che si sono diverse dalle strategie ritenute utili negli altri segmenti di istruzione e di formazione. Organizzare la formazione degli adulti, quindi, significa più che in qualunque altro contesto calibrare l'apprendimento sulla base dei destinatari, dei loro bisogni formativi, delle caratteristiche del loro ambiente di vita. L'apprendimento, per gli adulti come per le altre fasce d'età, è proficuo se coinvolge operativamente il soggetto, ne stimola le potenzialità, ne sviluppa la personalità.

Sono stati i Centri Territoriali Permanenti ad ereditare quell'insieme di principi e di iniziative che intendevano affermare il diritto a un sistema di educazione degli adulti lungo tutto l'arco della vita, interpretando tale educazione come una strategia funzionale alla gestione della crisi che in maniera crescente coinvolge l'uomo moderno, sempre più smarrito nella complessità del periodo storico nel quale si trova a vivere. L'umanità subisce una situazione di grande difficoltà, che va avanti da troppo tempo, rispetto alla quale diventa necessario intervenire prospettando soluzioni valide e propositive (Morin, 2016). L'attuale scenario sociale, dove i cambiamenti e le innovazioni sono all'ordine del giorno, presenta grandi margini d'incertezza e di ambiguità, che rendono carico di ansia e di incertezze il futuro di ogni singolo individuo (Pavoncello, 2012). In particolare tale complessità, che contraddistingue questo contesto sociale, rende difficile ogni tentativo di categorizzazione in schemi e strutture lineari, che

provino a semplificare la comprensione e la pianificazione (Biasin, 2012). In una simile situazione sociale ci si accorge che più che imparare a ridurre la complessità bisogna essere in grado di gestirla e di viverla come un'opportunità (Damiani, 2011). In questa prospettiva sembra utile riconoscere un ruolo strategico ed una funzione determinante all'educazione degli adulti, soprattutto con la prospettiva di potenziare le competenze orientative, vale a dire quegli strumenti cognitivi, emotivi e relazionali atti a fronteggiare il disorientamento dell'attuale società (Accorsi, 2013). Vivere e agire in un mondo in continuo cambiamento significa sviluppare una capacità metacognitiva, collegata ad un approccio alle conoscenze che metta la persona nella condizione di coglierne limiti e possibilità. In particolare può risultare utile agire a livello di competenze trasversali cognitive, vale a dire quelle competenze collegate alla capacità di analizzare e selezionare le informazioni ricevute in un lasso di tempo ristretto. In particolare è necessario imparare a sintetizzare in modo critico l'incredibile quantità di informazioni da cui siamo circondati. Inoltre, negli adulti, è opportuno potenziare l'uso di mappe concettuali, che servono a interpretare, rielaborare e trasmettere le conoscenze, individuando i concetti principali e i legami che tra essi si stabiliscono. Queste strategie sono funzionali ad evitare l'atteggiamento passivo che a volte si registra nei processi di apprendimento e che, a maggior ragione, si corre il rischio di avere quando ci si trova di fronte ad un adulto in formazione. Da queste premesse scaturiscono alcune considerazioni operative che possono mettere nella condizione di promuovere, seppure in maniera necessariamente non esaustiva, una migliore comprensione del tema in oggetto.

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

2.2. GLI ADULTI IN FORMAZIONE

Le metodologie attive di apprendimento, connesse all'educazione degli adulti, sono caratterizzate soprattutto dall'evitare lezioni frontali, per dare spazio a compiti e quesiti reali (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015), con un forte riferimento alla situazione lavorativa. Nella vita adulta si preferisce una banca dati di conoscenze cui si può accedere in maniera rapida e preferibilmente gratuita, da supportare con risorse didattiche affidabili e interessanti. Il bisogno di conoscenza non si soddisfa con il semplice accumulo di informazioni, è piuttosto necessario che le persone sentano di dominare queste conoscenze, sviluppando la capacità di elaborare le loro molteplici connessioni e di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi.

Per dare soddisfazione a questi bisogni è opportuno mettere la tecnologia nelle mani dei *formandi*, per permettere loro di creare invenzioni. Un grosso contributo, quindi, può arrivare dalle tecnologie didattiche. L'incredibile sviluppo, negli ultimi anni, di tali tecnologie ha consentito la diffusione di nuovi modelli di apprendimento; sarà perciò necessario individuare e sperimentare modelli formativi originali, che portino reale innovazione nei corsi per gli adulti (Alessandrini, Pignalberi, 2012). L'apprendimento significativo è un tipo di apprendimento che si propone di dare un senso alle conoscenze, con l'obiettivo di integrare le nuove informazioni con quelle già possedute e utilizzare il nuovo complesso in contesti e situazioni differenti. Attraverso questo processo le conoscenze si trasformano in competenze. L'apprendimento può essere significativo solo se il soggetto che apprende è autonomo e consapevole dei propri processi cognitivi. In particolare l'avvento dei media digitali espande le opportunità di ricezione di comunicazione e formazione, ma anche di creazione, archiviazione e condivisione di queste ultime. Le tecnologie hanno permesso alle offerte di comunicazione e di formazione di ampliarsi oltre le capacità ri-

cettive dei singoli. Questa frammentazione dell'*audience*, cui si va incontro, diventa saldamente connessa ai bisogni di personalizzazione degli interventi educativi e formativi, soprattutto se si è in grado di gestire questo processo. La ricerca della formazione degli adulti, pertanto, deve muoversi in questa direzione (Mariani, 2014).

Gli operatori che si avvicinano a questo mondo hanno l'obbligo di acquisire conoscenze e competenze legate alle specifiche dinamiche dell'apprendimento nell'adulto (Mortari, 2009). La formazione di operatori che si interessino in maniera adeguata agli adulti è ancora da perfezionare e da approfondire, soprattutto per quel che riguarda il riconoscimento e la validazione delle competenze, nonché la valutazione degli apprendimenti acquisiti in maniera informale. Nella situazione attuale si può già contare sul supporto di uno strumento come il bilancio delle competenze, che permette alle persone adulte di fare il punto sulle proprie competenze, con particolare riferimento alle competenze non certificate, cioè acquisite al di fuori dei percorsi formativi. È tuttavia altrettanto urgente predisporre una batteria di strumenti più adeguata, finalizzata al rilevamento del fabbisogno formativo. Tale fabbisogno formativo, spesso, emerge con difficoltà dal momento che, soprattutto per le persone adulte, motivazioni di natura emotiva impediscono di ragionare in maniera obiettiva su quali settori della vita personale e professionale funzionano meglio e su quali sono più deboli e hanno quindi bisogno di un intervento specifico. I fabbisogni formativi di un adulto sono strettamente connessi al senso di impotenza e di inadeguatezza legati alla sensazione di non poter garantire stabilità e sicurezza alla propria famiglia. Il bisogno formativo dell'adulto, quindi, è più che mai un bisogno soggettivo. In questa fase, pertanto, è opportuno che gli adulti diventino consapevoli che non tutte le sfere della vita sono contemporaneamente compromesse e che è possibile riflettere sulla costruzione di un piano strategico, concentrandosi solo sui settori critici, con l'obiettivo di migliorarli (Cambi, 2010).

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

La competenza è possibile valutarla solo in situazione, perché essa rappresenta la capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo pertinente rispetto ad una specifica richiesta. Questo significa che è necessario utilizzare conoscenze e abilità già acquisite ma con la capacità di trasferire quelle procedure adattandole a contesti di fatto diversi (Mortari, 2010).

Un aspetto da non sottovalutare, a questo proposito, è che educare gli adulti significa anche metterli nella condizione di elaborare strategie utili alla scelta del percorso formativo più adeguato alle proprie esigenze. È la stessa Costituzione italiana a sottolineare il diritto alla personalizzazione dell'offerta formativa. Ignorare che tra gli uomini esistono differenze naturalmente presenti può essere un errore dal punto di vista educativo (Mangone, 2012).

2.3. ADULTITÀ E SUE PECULIARITÀ

L'adulto è chiamato a progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita, non solo per la sua emancipazione personale (Richardson, 2012) ma anche per il progresso della società. Proprio la società, infatti, è il contesto educante che fornisce gli strumenti culturali e gli orientamenti generali. Questo significa che è necessario, nella costruzione dei percorsi di formazione, promuovere il successo formativo (Vigilante, 2009), che è un concetto che non si limita solo all'esperienza scolastica ma ha a che fare con il concetto più globale di realizzazione della persona, a livello personale e professionale e rispetto ai suoi ruoli sociali.

Nella costruzione dei percorsi di formazione degli adulti è altrettanto necessario non sottovalutare il bisogno di conciliare la formazione con l'impegno per il lavoro e la gestione della vita

familiare dei singoli. È più facile commettere errori quando si lavora sotto pressione, sensazione che si percepisce dalla difficoltà di conciliare gli impegni lavorativi con quelli privati. Un adulto soddisfatto della distribuzione del suo tempo e dell'equilibrio che esiste tra la sua vita personale e quella professionale percepirà una soddisfazione nei legami familiari e una sensazione di serenità rispetto al tempo che trascorre con le persone per lui significative. La stessa soddisfazione sarà percepita a livello interpersonale, soprattutto nel legame con gli amici, che risulterà di qualità.

Gli operatori dell'educazione per gli adulti sono chiamati a lavorare per mettere a punto un piano d'azione per il miglioramento delle abilità dell'adulto in formazione. Il piano d'azione dovrebbe essere strutturato tenendo conto dello stile di apprendimento preferito dalla persona e dei suoi vincoli relativi al tempo disponibile, alle risorse economiche di cui dispone per pagare i percorsi formativi e all'offerta formale accessibile (Naccari, 2010). La necessità di dedicarsi con maggiore cura ed attenzione all'educazione e alla formazione degli adulti nasce dal superamento dell'idea tradizionale della formazione come percorso lineare, in cui la fase del lavoro segue cronologicamente quella dello studio. Per sottolineare questa peculiarità è forse più opportuno parlare di adultità, termine che sta ad indicare l'insieme delle caratteristiche e delle condizioni che definiscono l'adulto. Parlare di adultità significa smettere di pensare all'adulto come ad un individuo la cui crescita è già compiuta, per arrivare a sostenere che anche quella adulta è un'età in continua evoluzione e cambiamento. La costruzione del proprio concetto di sé professionale (Intorella, 2012) richiede una non facile sintesi tra questo costruito e la realtà, individuando compatibilità e congruenze con la professione che ci si trova a svolgere. L'individuo interagisce con la realtà attraverso personali processi di costruzione di significati in una costante interazione con la conoscenza sociale della comunità di appartenenza (Marescotti, 2014).

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

Le richieste di formazione degli adulti hanno motivazioni diverse, che possono essere soddisfatte dall'educazione vista come processo dell'intero ciclo di vita. L'educazione è un *continuum* che si distribuisce lungo tutta l'esistenza della persona. Il compito esistenziale dell'uomo e il relativo impegno educativo si declinano in ogni età. La persona si sviluppa nelle diverse età, che non si susseguono semplicemente in maniera sequenziale e lineare dal momento che ogni fase della vita trova linfa da quella precedente. Solo in questo senso si può parlare di vita umana come educazione, vale a dire una ricerca di perfezionamento dell'uomo in ogni età (Benetton, 2011).

L'esigenza di un intervento specifico nel segmento dell'età adulta è nata quando si sono avvertite con più forza le istanze di cambiamento. I cambiamenti della società sono evidenti e impongono all'individuo la costruzione di strumenti e di strategie che permettono di compiere le scelte fondamentali della vita in piena consapevolezza, responsabilità e autonomia. Inoltre, dal momento che tra la società e le Agenzie educative e formative esiste un legame molto solido, di modo che i mutamenti dell'una influenzano l'altra e viceversa, è opportuno gestire in maniera efficace i processi educativi e formativi affinché la complessità della società attuale possa essere strategicamente gestita.

2.4. ADULTI SODDISFATTI, CITTADINI ADEGUATI

La formazione come percorso lineare non corrisponde più alle esigenze della società attuale. Gli adulti, pertanto, devono essere messi nella condizione di riflettere giorno dopo giorno sull'apprendimento realizzato e di individuare strategie che integrino quanto ancora è considerato carente. Questa riflessione può diventare lo strumento attraverso cui l'adulto arriva

ad esercitare il suo diritto all'apprendimento permanente (Secchi, 2013). Il diritto ad apprendere anche in età adulta è sottolineato dalla consapevolezza che l'umanità può sopravvivere e superare le sfide che di volta in volta le si presentano solo se ci troviamo di fronte a uomini e donne consapevoli e informati (Caronia, 2011). Le persone poste nella condizione di esercitare questo diritto sono in grado di garantire una piena partecipazione alla vita sociale in quanto cittadini. L'apprendimento permanente offre maggiori opportunità economiche, è essenziale per il benessere generale, è indispensabile per la crescita personale.

Nell'età adulta l'abitudine all'auto-osservazione e all'auto-orientamento andrebbe sollecitata come l'acquisto di una vera e propria competenza. Infatti, a complicare la situazione personale e professionale del singolo, oltre alle ragioni precedentemente esposte, che hanno a che fare con una dimensione estrinseca alla persona, esistono motivazioni intrinseche, relative alla propria individualità. Ognuno di noi ha delle convinzioni che diventano limitanti se, messi di fronte ad una possibilità interessante, ci scoraggiamo senza neppure provarci, convinti che tanto andrà male. Eppure, senza fare un tentativo, non possiamo sapere qual è l'esito. Sono le nostre convinzioni limitanti a farci agire in questa maniera, convinzioni che spesso ci costruiamo sulla base di poche esperienze, che poi effettivamente influenzano - negativamente - la nostra *performance* (Murgia, 2016).

Nell'osservare il qui ed ora l'adulto potrebbe focalizzarsi sulle varie sfere che concorrono al benessere psico-fisico di una persona: l'ambiente, il benessere fisico, il benessere psichico, il lavoro, la famiglia, la crescita personale, le finanze, gli amici. Queste aree potrebbero essere indagate con opportune domande-stimolo, che hanno proprio l'obiettivo di fornire risposte su quanto può essere considerato soddisfacente e su quello che invece ha bisogno di essere rivisto e riprogettato. Sarebbe opportuno che l'adulto si ponesse queste domande verbaliz-

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

zandole a voce alta, dal momento che tramite le parole possiamo esprimere e sperimentare noi stessi (Blanco, 2015). Sulla sfera “lavoro” e sulla sfera “crescita personale” si propongono alcuni esempi di domande stimolo, perché queste sfere meglio si prestano alla progettazione di successivi percorsi di apprendimento e di formazione a cui il singolo adulto può decidere di sottoporsi. Rispetto al lavoro ci si può porre domande sul grado di soddisfazione, su quanto il lavoro svolto rispetti e valorizzi le proprie potenzialità, su quanto si provi piacevolezza nello svolgere la propria attività professionale (Totaro, 2010). Rispetto alla crescita personale ci si può, invece, interrogare sulla possibilità di seguire dei corsi di formazione, fare letture finalizzate al miglioramento di se stessi, confrontarsi con gli altri al fine di diventare più adeguati (Iavarone, 2008).

2.5. QUALE APPRENDIMENTO

Nella formazione per i cittadini in età adulta non è più sufficiente parlare di quantità, ovvero di ampliare le opportunità di formazione fornite, ma occorre puntare alla qualità, ovvero alla possibilità di strutturare le attività erogate utilizzando una certa logica metodologico-scientifica. La formazione continua consente lo sviluppo delle competenze professionali intese come sapere immediatamente spendibile nei contesti di lavoro, in quelli organizzativi, nelle più generali situazioni di vita. In particolare è necessario invertire il tradizionale schema di insegnamento/apprendimento: l'aula non è più luogo di trasmissione delle nozioni ma spazio di lavoro e discussione tra pari. Nella gestione di un corso di formazione ideale l'esperto di educazione degli adulti fornisce tutti i materiali utili all'esplorazione autonoma dell'argomento di studio. Queste esperienze di apprendimento attivo saranno realizzate in autonomia e fuori dai contesti formali di apprendimento, per poi continuare con

i colleghi e con i formatori in aula. Con questa strategia didattica l'adulto è libero di affrontare lo studio con i propri tempi e con i propri modi. Questa metodologia permette realmente di ritagliare l'evento formativo attorno alle esigenze del singolo. Il formatore diventa un tutor, un facilitatore, una guida. Con questo sistema si propongono attività che non puntano solo all'apprendimento ma anche all'esperienza (Zago, 2013).

In questo ragionamento è opportuno introdurre l'individuazione e la valorizzazione del valore aggiunto che può derivare da esperienze e buone pratiche a più livelli sperimentate. Valutare le precedenti esperienze formative, gli indici di gradimento e i risultati delle valutazioni già realizzate permette di ragionare non solo sui punti di forza e di debolezza del processo formativo progettato ma anche sulla motivazione, sulle aspettative, sulle caratteristiche del target di riferimento (Demetrio, 2012). Il tema della motivazione merita un approfondimento specifico, dal momento che una persona in formazione ottiene risultati soddisfacenti se ha una buona motivazione verso l'apprendimento. Questo vale anche per l'educazione degli adulti. Nelle persone in formazione, spesso, manca la motivazione intrinseca, che permette a ciascuno di investire spontaneamente le giuste energie per ottenere il miglior risultato. A livello didattico si può fornire un contributo alla motivazione se si lavora con supporti didattici vicini agli interessi degli allievi. La motivazione estrinseca, invece, viene sostenuta con rinforzi positivi che provengono dall'esterno.

L'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze sono elementi chiave per rispondere all'attuale crisi economica, all'invecchiamento demografico (D'Ugo, 2010) e alla più ampia strategia economica e sociale dell'Unione Europea. È in questo quadro che si inserisce l'iniziativa dell'Europa che sta diffondendo la cultura dell'invecchiamento attivo, vale a dire l'adozione di un insieme di misure volte a migliorare la vita e la partecipazione delle generazioni più anziane attraverso strumenti quali la formazione continua e il coinvolgimento in iniziative di socializzazione e volontariato.

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

2.6. CONCLUSIONI

Le riflessioni metodologiche precedentemente espresse portano a tirare alcune somme, che possono essere immaginate come delle conclusioni, seppure parziali, del complesso capitolo dell'educazione degli adulti e, quindi, come degli spunti di riflessione rispetto alle successive piste di ricerca da seguire.

L'attenzione alle competenze è stata da più parti individuata come una strategia in grado di portare al successo formativo ma è altrettanto noto che sebbene tutte le competenze siano chiaramente identificabili la facilità con cui si può giungere a questa identificazione non è uguale per tutte le competenze (Margiotta, 2007). Tale facilità nell'identificazione, tuttavia, è cruciale per la strutturazione dei successivi interventi educativi e formativi. Per gli adulti risultano fondamentali le *life skill*, che sono prerequisiti essenziali per accedere e completare con successo qualsiasi forma di apprendimento, sia a livello formale che a livello informale. Le competenze trasversali sono intese come risorse flessibili e strategiche perché esportabili da un contesto di esperienza all'altro dal momento che migliorano la produttività individuale in ogni ambito lavorativo.

Bisogna costruire, negli adulti, una maggiore consapevolezza sul presente e sul futuro, ponendo l'accento sulla progettualità (Simeone, 2011). È necessario trovarsi di fronte ad adulti che puntino alla propria realizzazione, fatta non solo di crescita professionale ma anche di crescita personale; per questa realizzazione occorre investire sulla risorsa vincente delle competenze trasversali. Avere chiare le proprie competenze, servendosi di strumenti che le riconoscono, le misurano e le valorizzano, significa fare una pianificazione veritiera della propria carriera, che non sottovaluti l'attenzione alle risorse utilizzate, anche quelle economiche, e che punti alla flessibilità del modello elaborato.

La formazione degli adulti, rispetto ai principi sottolineati, molto può attingere dal tema dell'orientamento, con particolare riferimento al capitolo dell'orientamento pedagogico (Messuri, 2009).

Bibliografia

Accorsi, M. G. (2013). *Insegnare le competenze*. Rimini, Maggioli Editore.

Alessandrini, G., Pignalberi, C. (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce, Pensa Multimedia Editore.

Benetton, M. (2011). *La visione pedagogica del corso di vita: l'attualità del pensiero di A. Necker de Saussure*. "Studium Educationis", XII, n. 2.

Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce, Pensa Multimedia Editore.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari, Laterza.

Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano, Franco Angeli.

Damiani, M. (2011). *La gestione della complessità nei progetti*. Milano, Franco Angeli.

Demetrio, D. (2012). *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di sé*. Torino, UTET Università.

D'Ugo, R. (2010). *Città e terza età*. Lecce, Pensa Multimedia.

Iavarone, M. L. (2008). *Educare al benessere*. Milano, Mondadori.

Intorella, S. (2012). *Identità professionale e apprendimento nell'arco di vita*. Brescia, Editrice La Scuola.

Mangone, E. (2012). *Persona, conoscenza, società*. Milano, Franco Angeli.

Marescotti, E. (2014). *Adulthood: quid est? Identità perso-*

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

nale, *aspettative sociali ed educazione degli adulti*. "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 9(2).

Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce, Pensa Multimedia Editore.

Mariani, A. M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano, Unicopli.

Messuri, I. (2009). *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata. I modelli operativi nelle Agenzie del Lazio*. Milano, Franco Angeli.

Morin, E. (2016). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano, Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2010). *Apprendere dall'esperienza*. Roma, Carocci.

Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma, Carocci.

Murgia, M. (2016). *Futuro interiore*. Torino, Einaudi.

Naccari, A. G. A. (2010). *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere e orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell'esistenza*. Roma, Anicia.

Pavoncello, D. (2012). *Gestire il cambiamento in una situazione di crisi*. Roma, Osservatorio ISFOL.

Richardson, M. S. (2012). *Counseling for work and relationship*. "The Counseling Psychologist", 40, 2, 190-242.

Schenetti, M., Salvaterra, I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento, Erickson.

Secci, C. (2013). *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*. Milano, Franco Angeli.

Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Brescia, Editrice La Scuola.

Totaro, F. (2010). *Il lavoro come questione di senso*. Macerata, EUM.

Vigilante, A. (2009). *Competenze e successo formativo*. Roma, Anicia.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano, Mondadori.

La prospettiva dei metodi attivi nella progettazione didattica rivolta agli adulti. Dai modelli agli stili, ai modi dell'educare

di Patrizia Garista

3.1. ADULTI FRAGILI, ADULTI RESILIENTI. CHI È IL *LIFE-LONG LEARNER*?

Alla base della richiesta e volontà di rientrare in formazione, nei circuiti del sistema educativo pubblico e nelle occasioni di formazione informale offerte nel proprio territorio, vi è necessariamente una situazione di bisogno e, in parte, anche di vulnerabilità e fragilità. Le condizioni possono essere diverse: la necessità di certificare delle competenze per ottenere i permessi di soggiorno e la cittadinanza, la mancanza di lavoro, la difficoltà a terminare un percorso di studi, l'incarcerazione, l'essere usciti dal mercato del lavoro. Tuttavia l'adulto che è in grado di comprendere quando rientrare in formazione e di manifestare un bisogno di aiuto per potersi riorientare nel suo percorso formativo è un adulto che, come suggerisce la letteratura, possiamo definire "resiliente", ovvero capace di trarre da quella situazione di carenza e difficoltà un'occasione di miglioramento e apprendimento. Per affrontare meglio le questioni che riguardano la progettazione didattica efficace per l'attuale educazione degli adulti nei CPIA, ci soffermeremo sulle traiettorie tracciate da due ermeneutiche dell'adulto, e dei suoi bisogni educativi, per arrivare a delineare un profilo del *life-long learner*, nella prospettiva delineata e sviluppata dall'UNESCO a partire dalla quale proporremo alcune linee metodologiche tratte dalle pedagogie attive. Tali iniziative risultano interessanti considerando quanto spesso l'educazione formale non tiene conto del *background* sociale e personale di queste persone, rischiando di risultare non equa e quindi non inclusiva. Come spiega l'autore del progetto MOMA (Montessori method

for orienting and motivating adults; progetto finanziato dalla Commissione Europea), la "situazione sociale di questi adulti rischia di diventare una disabilità invisibile" (Boldrini, 2014).

A partire da una lettura pedagogica dell'adulto in formazione, al fine di tracciare delle proposte metodologiche per una didattica interdisciplinare e centrata sulle competenze, riassumiamo quelle che ancora risultano essere due visioni dell'adulto e del suo *essere-in-formazione*. Fiumarco, infatti, già qualche anno fa sintetizzava le problematiche inerenti all'adulto in formazione riconoscendo due distinti approcci, per cui la differenza consiste nel connotare l'educazione degli adulti "come uno 'stile' a sé stante - e quindi differenziato dall'apprendimento pre-adulto" oppure nel non accettare la veridicità di tale distinzione (Idem, 1996: 62). La prima linea corrisponde all'approccio di Malcom Knowles per cui l'adultità si connette a una fase della vita ben delimitata, che equivarrebbe a uno stadio nella crescita biologica dell'individuo, più precisamente a quello della maturità (Idem, 1996). Knowles quindi propone una "pragmatica della formazione", che deriva dall'individuazione di alcune caratteristiche di questa fascia d'età. I bisogni del soggetto "maturo" descritti dall'autore, che si devono tener presenti quando si progetta un percorso di apprendimento, sono ad esempio "essere trattato come un adulto; essere messo in grado di avere consapevolezza dei suoi bisogni di conoscenza; considerare che apprende meglio se si parte dalla sua esperienza e dall'analisi del reale, cioè dai problemi reali rispetto alla sua professione; inoltre la formazione degli adulti deve essere centrata sui problemi piuttosto che sulle materie e vi deve essere una forte motivazione ad apprendere da parte del for-

La prospettiva dei metodi attivi nella progettazione didattica rivolta agli adulti. Dai modelli agli stili, ai modi dell'educare.

mando" (Fiumarco, 1996: 68). Da questi bisogni derivano una serie di suggerimenti metodologici per il formatore/educatore/insegnante che consistono nel "preferire un approccio cognitivo di tipo induttivo, ovvero passare dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto, dalle rappresentazioni particolari dei corsisti alle generalizzazioni; [...] fare largo uso delle tecniche attive e dei lavori di gruppo; far mettere in pratica subito le nozioni apprese; bisogna tener conto, infine, che l'adulto ricerca sia delle gratificazioni esterne (economico-professionali, ideologico-valoriali, di certificazione formale), sia interne ovvero autocentrate e quindi riferite al proprio sé" (ibidem). Molte di queste indicazioni, però sembrano potersi applicare anche alla formazione rivolta a soggetti non appartenenti all'età della maturità. Ciò che allora, a dire di Knowles, caratterizza il modello andragogico della formazione (ovvero rivolto all'adultità) è che, mentre il tradizionale "modello di tipo contenutistico", utilizzato di solito, imposta in modo sistematico i contenuti, la loro articolazione didattica e le tecniche per trasmetterli, "il modello andragogico", invece, si propone come un modello di processo. Il modello contenutistico si occupa di trasmettere informazioni e abilità, mentre il modello di processo (o andragogico) si occupa di fornire procedure e risorse per aiutare i discenti ad acquisire informazioni e abilità (Knowles, 1993: 138).

La seconda linea di pensiero è rappresentata in Italia da Duccio Demetrio. Demetrio "non accetta il modello stadiale dell'adultità e il connesso ideal tipo della maturità, che invece secondo lui rientra nel *continuum* vitale dell'individuo che si esprime lungo tutto l'arco dell'esistenza, in un suo *SÉ* pluridimensionale" (Fiumarco, 1996: 64). L'età adulta quindi, si caratterizza come estremamente complessa e multidimensionale, infatti, le stagioni della vita non seguono un percorso lineare e progressivo e quindi non è possibile delimitare l'adultità a una fase con dei confini ben stabiliti. Demetrio definisce adulto "il comportamento (apparente o reale) che le circostanze della vita e le convenzioni sociali chiedono di volta in volta di esibire e non di

essere; [...] nell'adulto c'è il suo contrario, c'è la maturità e l'immaturità, c'è il risultato e il fallimento, c'è il potere e la fragilità, l'adulto è ciò che un individuo percepisce di sé, è autorappresentazione" (Idem, 1997: 44).

Sempre riprendendo il pensiero di Demetrio, possiamo affermare che "l'adultità, nel rapporto costante con l'esperienza e la gamma di variabili che la connotano, trae da essa vantaggi o svantaggi, che le tecnologie didattiche ripropongono sotto forma di: vie funzionali all'apprendimento per acquisire altra esperienza intellettuale, operativa, pratica (*trasmissive*); vie funzionali all'apprendimento per interrogare la propria esperienza in corso o del passato (*autoriflessive*); vie funzionali all'apprendimento per elaborare i saperi facendo esperienza (*pratiche*); vie funzionali all'apprendimento in assenza di esperienza (*virtuali*)" (Demetrio, 1997: 33). Quindi se la "pragmatica della formazione" di Knowles suggerisce l'importanza di mettere al centro del processo di formazione il discente, coinvolgendolo attivamente e ancorando le teorie da trasmettere il più possibile vicino alla sua esperienza professionale quotidiana, Demetrio mostra quanto sia difficile circoscrivere le caratteristiche proprie dell'adultità, pertanto ogni educatore/docente dovrà necessariamente tener conto dei vari Sé che costituiscono la personalità di un individuo, su cui si può far leva al fine di sviluppare un apprendimento.

Quanto afferma Demetrio appare decisamente in linea con alcune ricerche sugli adulti resilienti, sulla loro capacità di tenere insieme i loro vari Sé (essere lavoratore, essere madre, essere immigrato e cittadino del mondo ecc.) e di essere stati capaci di inserire i vari Sé in una biografia coerente e capace di riorientare nuovamente le proprie scelte formative e professionali (Hoult, 2013). Il docente allora, a partire da ciò, deve prima compiere un lavoro di destrutturazione di queste *mappe cognitive*, di questi *modi di essere e di significare la realtà*, per poi poter avviare nei soggetti una ristrutturazione, cogliendo così i suggerimenti precedentemente esposti, nel senso che dovrebbe adottare

La prospettiva dei metodi attivi nella progettazione didattica rivolta agli adulti. Dai modelli agli stili, ai modi dell'educare.

un approccio di tipo esperienziale, uno stile adatto al rapporto educatore/educando dove l'asimmetria di questa relazione è data dalla distribuzione diversa del sapere tra le parti, e inoltre adottare delle metodologie interattive (Fiumarco, 1996: 73 - 74). Il *life-long learner* è chiamato a sviluppare competenze personali e valori sociali oltre allo sviluppo intellettuale nell'ottica di una educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità. Secondo Candy et al. (1994) il *life-long learner* è colui che sa riconoscere i problemi e ricercare soluzioni, manifestando quella che Freire (2005) ha definito una "curiosità epistemologica"; colui che riesce ad adottare una visione a "elicottero", ovvero in grado di intravedere la visione d'insieme di una situazione; che sviluppa continuamente la sua *information literacy*, ovvero la capacità di cercare le conoscenze appropriate (in formato cartaceo o sul *web*); che possiede un senso di *personal agency* quindi consapevole delle proprie capacità di scegliere ed essere responsabile per se stesso e il proprio processo di apprendimento; che sa utilizzare un repertorio di capacità di apprendere ovvero quelle capacità in grado di facilitare il *life-long learning*.

3.2. ACTIVE LEARNINGE ADULTI

Le riflessioni fin qui esposte hanno delineato alcune premesse di fondo per pensare all'educazione degli adulti, soprattutto mettendo in rilievo l'importanza delle metodologie attive da utilizzare con tali studenti, al fine di trasmettere il "sapere", il "saper fare", il "saper essere" e il "saper sapere", dimensioni che devono essere tutte sperimentate nell'ambito di un percorso formativo. Nel lavoro di educazione degli adulti perciò, ci si dovrà avvalere di metodologie e di congegni che aiutino lo studente a conoscere dei contenuti disciplinari, ma anche se stesso. In tal senso Sala sostiene che "all'interno di una metodologia attiva il formando non è invitato a conoscere solo in

maniera teorica quelle competenze che sono oggetto intenzionale di formazione, ma è chiamato ad agirle; [...] ciò istituisce lo spazio formativo come un campo di esperienza materiale, che riguarda cioè l'interezza della persona e non solo una parte cognitiva separata" (Idem, 1999: 179).

L'educazione degli adulti è stata probabilmente la prima forma di educazione sistematica. Tutti i grandi maestri dei tempi antichi, come Confucio, Socrate, Cicerone, insegnavano ad adulti e non ai bambini. Questi maestri consideravano l'apprendimento come un processo di ricerca attiva, non come una ricezione passiva di contenuti e usavano, di conseguenza, metodi di insegnamento che coinvolgevano attivamente i discenti.

L'*active learning* è dunque una scelta antica, necessità per l'educazione del *life-long learner* e d'altra parte nata proprio in funzione della formazione del "cittadino". Senza tracciare il percorso dell'educazione degli adulti nella storia del pensiero pedagogico, riprendiamo la riflessione di Cambi sui movimenti delle pedagogie attive che hanno creato agli inizi del Novecento quei movimenti e quelle sperimentazioni educative responsabili di aver dato una direzione diversa al pensiero e alla progettazione didattica per le scuole tradizionali e di aver fissato alcuni principi e valori imprescindibili anche per un'educazione degli adulti efficace e significativa, incrociando, se pur con finalità e presupposti diversi, anche il lavoro sul campo di pedagogisti illustri del nostro secolo (Freire, Gramsci, Gelpi), i quali hanno ideato modelli e principi metodologici capaci di dare realmente un ruolo attivo all'adulto e al cittadino attraverso un'alfabetizzazione e coscientizzazione dei poteri e del proprio ruolo nella società.

Il movimento delle scuole nuove si sviluppa all'inizio del Novecento e si propone di contrastare quel modello educativo di tipo trasmissivo, di assimilazione di contenuti e comportamenti (Cambi, 2015), avviando un processo di innovazione della didattica a partire da osservazioni sperimentali e dall'introduzione di campi d'esperienza in cui colui che apprende è costantemente

La prospettiva dei metodi attivi nella progettazione didattica rivolta agli adulti. Dai modelli agli stili, ai modi dell'educare.

coinvolto nel processo di apprendimento. Tra i principali esponenti di questa area di pensiero sicuramente citiamo Dewey, e nel nostro contesto nazionale Maria Montessori. La letteratura li presenta spesso in relazione al contributo dato nel ripensare l'educazione tradizionale e in particolare il *curricolo* della scuola rivolta ai bambini e ai ragazzi. Tuttavia un'attenta analisi della storia del pensiero pedagogico ha aperto un orizzonte che è poi stato alla base dello sviluppo di un interessantissimo progetto di ricerca europeo sulla possibilità di applicare il metodo Montessori all'educazione degli adulti.

3.3. IL PROGETTO MOMA

Il progetto MOMA, finanziato dalla Commissione Europea, di cui il Centro di Villamontesca in Umbria è stato capofila, descrive una delle prime esperienze di educazione degli adulti avviata da Maria Montessori, chiamata a Città di Castello a formare le maestre della scuola di Villamontesca. Pur se la Montessori non ha sviluppato il suo modello teorico-pratico sull'educazione a partire dal lavoro con gli adulti, come altri riferimenti pedagogici tra cui citiamo nuovamente Paulo Freire e in Italia ancora Antonio Gramsci o Ettore Gelpi, ha tuttavia avviato alcuni tra i primi corsi di educazione degli adulti sull'economia e sull'economia domestica. L'idea del progetto MOMA nasce quindi dalla conoscenza storica di una primissima esperienza della Montessori con gli adulti umbri e dall'idea di esplorare e sperimentare unità didattiche in grado di interpretare i principi del suo metodo riadattandoli ai bisogni degli adulti del nostro tempo, confrontandoli con altri principi e teorie che hanno caratterizzato l'educazione degli adulti dell'ultimo secolo.

Il progetto MOMA ha infatti sintetizzato il suo approccio tracciando ipotesi di laboratori, in cui i risultati delle piste didattiche ipotizzate dalla nota pedagogista, soprattutto in riferimento ai

gruppi vulnerabili presenti nei sistemi educativi istituzionali, vengono descritte. Mediando le finalità di pedagogisti come Freire in realtà nazionali del contesto europeo e delineando una precisa programmazione didattica, adattabile a vari sistemi educativi istituzionali in Europa e in Italia.

Il progetto MOMA e il suo manuale operativo a cura di Fabrizio Boldrini, si offre come esperienza innovativa nel panorama dell'educazione degli adulti, accogliendo bisogni rilevati nella realtà dei CPIA di avere stimoli didattici per programmare le unità di apprendimento in riferimento a questo target molto specifico e complesso allo stesso tempo. Di seguito riassumiamo i principi ispiratori della sperimentazione Montessori con gli adulti (Boldrini, 2014).

3.3.1. La Mente assorbente

Con questa espressione Montessori intendeva argomentare i risultati dei suoi studi rispetto alla capacità della mente del bambino di carpire e rielaborare le informazioni e le sensazioni che l'ambiente circostante mette a disposizione. Si tratta di comprendere come questo principio può essere traslato in ambito adulto, ad esempio facendo riferimento ai *visual learner*, agli *auditory learner* o ancora a coloro che apprendono attraverso la manipolazione sensoriale. La mente adulta quindi potrebbe essere fortemente influenzata da stimoli visivi come i video o attività manuali o comunque da ambienti che forniscano stimoli non solo teoretici.

3.3.2. L'ambiente di apprendimento

L'ambiente di apprendimento è un tema centrale nell'innovazione del sistema scolastico, in quanto riorganizzare spazi e tempi influisce notevolmente sui processi di insegnamento e apprendimento. Nel metodo Montessori l'ambiente, la sua cura e la sua preparazione rivestono un ruolo centrale, in quanto dovrebbero favorire una modalità di apprendimento cooperativo.

La prospettiva dei metodi attivi nella progettazione didattica rivolta agli adulti. Dai modelli agli stili, ai modi dell'educare.

Quindi ambiente come *setting* fisico nella sua organizzazione spazio-temporale ma anche sociale e relazionale, con il presupposto che possa essere organizzato e personalizzato.

3.3.3. Sperimentare ed esplorare

Se per i bambini è importante sperimentare ed esplorare l'ambiente circostante, scegliere e portare a termine le attività, per gli adulti in apprendimento risulta fondamentale trovare il proprio stile di apprendimento ed essere stimolati a essere attivi e non passivi fruitori di lezioni e attività. Ciò è importante non solo per l'apprendimento di discipline specifiche ma anche per altre competenze, definite trasversali. Un modo per supportarli nel trovare il proprio stile consiste nel proporre differenti attività in grado di stimolare vari stili di apprendimento (visuale, tattile, uditivo, ecc.) e incoraggiare la partecipazione alle attività. Le tecnologie, ad esempio, possono rappresentare un mezzo per implementare le attività sensoriali ed esperienziali in questa fascia d'età.

3.3.4. L'osservazione

Come accade per l'educazione del bambino, il docente di adulti deve avere la capacità di osservare l'ambiente, cosa succede durante le attività proposte, nel corso di un lavoro di gruppo ed essere consapevole del livello di conoscenza dei soggetti per poter programmare attività di ricerca e sperimentazione. Si deve quindi formare a essere un facilitatore e un osservatore.

3.3.5. L'indipendenza

L'indipendenza, che la Montessori incoraggia fin dalla più tenera età nell'educazione del bambino, nell'adulto si manifesta soprattutto in relazione alle sue abilità sociali. Essere indipendente quindi rimanda alla capacità di avere relazioni sociali e un ruolo attivo nella comunità nonché risolvere i problemi quoti-

diani. Per questo è importante organizzare unità di apprendimento che prevedano *attività partecipative* e di *apprendimento cooperativo* ancorate all'analisi e alla ricerca di soluzioni di problemi reali.

Esempio di unità didattica legata alla matematica e alle emozioni

(tratto da MOMA Manuale, Boldrini, 2014)

Montessori ha elaborato un programma per l'apprendimento della matematica con materiali strutturati in grado di introdurre il ragionamento matematico attraverso delle astrazioni materializzate. Tuttavia, anche in riferimento alla sua esperienza personale, conosceva bene quelle che possono essere definite delle "fobie matematiche", soprattutto per chi non aveva manipolato la matematica nel suo periodo sensoriale (3-6). Gli adulti possono essere supportati ad affrontare tali fobie mettendo in pratica le loro competenze matematiche per risolvere problemi di tutti i giorni, professionali e di economia domestica.

Attività educativa: apprendimento visivo per contabilità quotidiana e matematica.

Esercizio ed esperienza di apprendimento: apprendimento visivo per contabilità quotidiana e matematica.

Questo esercizio introduce il concetto di matematica economica e finanziaria applicata alla vita quotidiana ed è indirizzato agli adulti che incontrano difficoltà sociali dovute a problemi finanziari. Fornisce agli allievi le necessarie competenze atte a migliorare il livello delle risposte e delle reazioni nei rapporti con banche e altre organizzazioni pubbliche. Per questi allievi risulterebbe infatti difficile leggere e comprendere documenti di genere contabile e, di conseguenza, ancor più difficile ottenere il rispetto dei propri diritti o richiedere qualsiasi modifica e miglioria in termini di condizioni contrattuali.

La prospettiva dei metodi attivi nella progettazione didattica rivolta agli adulti. Dai modelli agli stili, ai modi dell'educare.

Fase 1

L'insegnante seleziona un documento relativo alla contabilità personale: un estratto conto o il prospetto mensile di un prestito, spiegando poi come leggerlo e guidando gli allievi adulti nella comprensione delle cifre e nel giusto calcolo di esse.

Fase 2

L'insegnante seleziona i concetti principali o più rilevanti e scrive un breve riassunto su cui indicherà come calcolare le cifre e il significato delle differenti voci. Quindi sceglie un colore per ogni concetto e scrive un breve testo con lettere dello stesso colore (per esempio, il concetto di tasso di interesse, giallo, scriverà un testo con le lettere gialle), per poi assegnarne uno a un allievo o a un gruppo e sviluppare questa specifica conoscenza (gli adulti devono leggere ed imparare il contenuto per poi essere in grado di risporlo, divenendo loro stessi insegnanti).

Fase 3

I testi colorati relativi a concetti economici e finanziari vengono trascritti in un cartellone appeso nella classe e nella stessa sequenza del rendiconto bancario che, in questo modo, verrà trasformato in un grande resoconto esplicativo colorato. Gli insegnanti potranno quindi leggere il testo e ricevere nuovi incarichi, ripercorrendo il ciclo e, in caso di concetti comuni o simili da ridefinire in documenti bancari differenti, l'insegnante selezionerà gli argomenti utilizzando lo stesso colore.

Note pedagogiche

L'idea montessoriana di stimolare la creatività utilizzando un approccio visivo e gli esercizi sensoriali sono stati classificati in categorie per ricoprire otto differenti gruppi di sensi: Visuale, Tattile, Barico, Termico, Uditivo, Olfattivo, Gustativo e Stereognostico. Negli *Esercizi Visuali* della Montessori l'obiettivo è rendere possibile visivamente la distinzione delle differenze tra oggetti simili e oggetti dissimili. Secondo Maria Montessori "il senso del tatto è uniforme su tutta la superficie del corpo. Gli esercizi assegnati ai bambini interessano solamente la punta delle dita, in particolare quelle della mano destra" (Montessori, *La Scoperta del Bambino*). Come esempio, negli *Esercizi Sensoriali* stereognostici, il bambino impara a sentire gli oggetti e identificare sulla base di ciò che lui/lei percepisce. "Quando la mano e il braccio raggiungono un oggetto, un'impressione di movimento si aggiunge a quello del tatto. Tale impressione viene attribuita a uno speciale sesto senso chiamato senso muscolare, il quale permette di immagazzinare molte percezioni in una sorta di "memoria muscolare" la quale ogni volta richiama movimenti che sono già stati eseguiti" (Montessori, *La Scoperta del Bambino*).

Bibliografia

Boldrini, F. (2014). *MOMA Manual*. Disponibile in <http://www.ch-e.eu/files/content/downloads/Presse/MOMA%20MANUAL.pdf> (31/8/2017)

Cambi, F. (2015). *Pedagogie del Novecento*. Roma-Bari, Laterza.

Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari, Laterza.

Hoult, C. E. (2013). *Resilience in Adult learners: some pedagogical implications*. "Journal of Pedagogical development", 3, 1.

Fiumarco, G. (1996). *L'adulto in formazione: esperienze e problemi in sospeso*. "FOR" n. 31, 61-75, Milano, Franco Angeli.

Freire, P. (2005). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*. Torino, Gruppo Abele.

Garista, P. (2014), *Resilienza*, in Brandani W., Tramma S., (a cura di). *Dizionario del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 287-290.

Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara: pedagogia e andragogia*. Milano, Franco Angeli.

Sala, M. (1999). *Lo strano caso dell'autoformazione dei formatori*. "Adultità" n. 10, 179-186, Milano, Guerini.

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

di *Letizia Cinganotto*

4.1. SI PUÒ APPRENDERE UNA LINGUA IN ETÀ ADULTA?

“Il concetto di “adulità” rimanda sia a un fattore personale, l'età e la conseguente maturazione psicologica e relazionale, sia a elementi sociali” (Balboni, 2015: 97).

L'apprendente adulto si caratterizza per una serie di componenti affettive, psicologiche, cognitive legate all'età, al *background* culturale e alle esperienze formative pregresse, che sono imprescindibili per comprendere in pieno il processo di costruzione e sviluppo delle competenze linguistiche in questo particolare target di apprendenti.

L'adulto è, infatti, fuori dal percorso formativo di base, instaura un rapporto prevalentemente istruttivo e non più educativo con il docente e si pone di fronte al nuovo percorso di apprendimento con un atteggiamento di forte consapevolezza e autodeterminazione: in genere vi sono alla base scelte personali o professionali che inducono un adulto a riprendere un percorso di formazione linguistica interrotto in gioventù, oppure ad approfondirlo, o a intraprenderlo ex novo. Si tratta dunque, di un gesto consapevole di partecipazione attiva all'interno della società, con l'obiettivo di soddisfare i propri bisogni e le proprie aspirazioni.

La psicolinguistica afferma che la capacità di apprendere una lingua non viene mai meno nel corso dello sviluppo della persona: si allungano i tempi di maturazione e diminuisce la plasticità cerebrale, quindi i risultati dell'apprendimento sono visibili in modo meno immediato. Tuttavia, se l'adulto vive in un am-

biente ricco di stimoli creativi e di input alla socializzazione, sicuramente avrà delle funzioni cerebrali più attive ed efficienti, che potranno facilitare la memoria e l'apprendimento (Taupin, Gage, 2002).

Questi importanti aspetti, che differenziano l'adulto dall'apprendente giovane, devono essere illustrati e spiegati in modo chiaro sin da subito, in quanto possono rappresentare motivo di frustrazione e di demotivazione.

Pertanto all'apprendente adulto deve essere tutto ben chiaro dall'inizio del percorso: patto formativo, metodologie, tecniche, strumenti, in modo da instaurare un clima positivo e collaborativo tra docente e apprendenti e apprendenti tra di loro. L'adulto ha infatti, un elevato livello di competenza metalinguistica, che, a differenza del bambino o del giovane, lo induce a effettuare continuamente controlli, verifiche e comparazioni di tipo metacognitivo su quanto appreso, sugli avvenuti miglioramenti, sugli obiettivi da perseguire e sulle modalità più efficaci per farlo. In questo processo l'adulto potrebbe essere influenzato dalle sue esperienze formative pregresse, dalle metodologie didattiche, magari ormai obsolete, con cui aveva affrontato lo studio delle lingue straniere in gioventù: queste "interferenze" potrebbero distrarlo oppure ingenerare sentimenti di disistima o sfiducia nei confronti del docente. L'adulto, infatti, difficilmente apprende per "modeling", cioè per imitazione di modelli, ma ha bisogno di interventi didattici mirati e pensati appositamente per il suo profilo personale, professionale e sociale, le cui ricadute devono essere percepite in tempi brevi.

4.2. PROSPETTIVA "LIFE-LONG" E "LIFE-WIDE"

In questi ultimi decenni molti pedagogisti hanno spostato l'oggetto delle loro ricerche dallo studio della prima infanzia a quello dell'età adulta, adottando una "prospettiva centrata sull'arco della vita" (Saraceno, 1986), che copra tutte le fasi di vita dell'apprendente, in base a quella che viene definita *life-span theory*. L'attenzione all'apprendente in tutte le fasi della vita parte dal presupposto che lo sviluppo cognitivo percorra appunto tutto l'arco della vita e possa essere influenzato da condizioni socio-culturali, socio-ambientali, storiche e geografiche (Gardner, 1983).

Alla luce di questo background, si sta diffondendo sempre più il concetto di *life-long learning* (Kearnes, 1999), che in ambito linguistico focalizza l'attenzione soprattutto sul costrutto di acquisizione (Krashen, 1985), rispetto a quello di insegnamento, non perdendo di vista i diversi stili cognitivi e le varie modalità di apprendimento, in funzione delle esigenze specifiche e del contesto.

Parallelamente al concetto di *life-long learning*, sta emergendo anche l'idea di *life-wide learning* (Faris, 2002), che comprende tutti gli aspetti della formazione formale, informale, non formale, anche in una molteplicità di contesti contemporaneamente, moltiplicando le occasioni di acquisizione di nuovi contenuti e le opportunità di sviluppo di nuove competenze.

La prospettiva è, dunque, sia sincronica che diacronica, impattando la globalità della persona in modo olistico e continuo, valorizzando non solo tutte le esperienze formative formali scelte in modo consapevole, ma anche i singoli episodi di vita quotidiana. In quest'ottica l'ambiente di apprendimento va inteso al di là dello spazio scolastico tradizionale, nella dimensione della collaborazione e della interrelazione tra pari, come fonte di risorse e di strumenti, un laboratorio vivo che nasce e si evolve dalla diversificazione di modelli e di temporalità, in uno scena-

rio internazionale che accoglie nel processo di apprendimento formale le sfide dei processi di apprendimento non formali e informali (Cuccurullo, Cinganotto, 2017: 97).

4.3. LA DIMENSIONE LINGUISTICA NEGLI APPRENDENTI ADULTI

Per definire le qualità dell'apprendimento dell'adulto, Knowles (1984) fa riferimento a sei dimensioni, nello specifico:

- il concetto di sé;
- la motivazione;
- il bisogno di conoscenza;
- la disponibilità ad apprendere;
- l'orientamento verso l'apprendimento;
- l'influenza dell'esperienza precedente;

Le sei dimensioni connotano in modo chiaro le caratteristiche dell'apprendente adulto, che, in virtù dell'età anagrafica e delle esperienze vissute, ha generalmente un concetto elevato di sé e un orientamento all'apprendimento fortemente motivato da bisogni e aspirazioni future.

Anche in ambito linguistico questi aspetti dettano inevitabilmente l'approccio con cui l'apprendente affronta il nuovo percorso formativo e ne condizionano lo sviluppo.

L'adulto può, infatti, essere ostacolato da una serie di problemi legati all'età e allo specifico contesto, tra cui il senso di imbarazzo e di inadeguatezza, causati soprattutto dalla necessità di esporsi in "pubblico", davanti al docente e a altri apprendenti adulti, generalmente in possesso di livelli di competenza linguistica alquanto eterogenei. In questo contesto appare cruciale il ruolo del docente, come facilitatore e moderatore dei processi di costruzione della conoscenza, che dovrebbe privilegiare modalità e tecniche di insegnamento che facilitino la "ricerca" attiva da parte dell'apprendente, sollecitandolo a rielaborare il

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

sapere in modo riflessivo, a personalizzarlo e a contestualizzarlo, seguendo un percorso spesso tortuoso (Begotti, 2010).

A tal fine è essenziale far leva sulla motivazione, che è alla base degli sforzi che un adulto compie per imparare una lingua: Balboni (2015) definisce la motivazione come l'energia che mette in moto hardware e software e che si suddivide in dovere, bisogno e piacere. Le tre sfere sono generalmente bilanciate e integrate in un apprendente adulto, che assume il compito della progressione linguistica come un dovere morale, oltre che professionale e sociale. L'adempimento di questo dovere potrà condurre al soddisfacimento di determinati bisogni e al conseguimento del piacere, in termini di soddisfazione per l'obiettivo raggiunto, autostima, riconoscimento sociale ecc.

4.4. LE TECNICHE GLOTTODIDATTICHE NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

In considerazione del quadro concettuale descritto nei paragrafi precedenti, è necessario adattare l'approccio andragogico alla glottodidattica, tenendo sempre in considerazione le specifiche caratteristiche dell'apprendente adulto.

Nello specifico, si privilegiano le tecniche didattiche che pongano l'allievo di fronte alla sua competenza, in ottica metacognitiva, lasciandolo libero di decidere quali compiti affrontare e in quali modalità effettuare l'autovalutazione e la valutazione guidata dal docente (Balboni, 2015). L'adulto, infatti, non può subire in modo passivo le scelte del docente, ma deve sentirle come proprie, in quanto tarate sul suo profilo e utili a fornirgli le risposte giuste.

Tra le tecniche dal taglio più autonomo si possono menzionare il dettato auto-corretto, il *cloze*, il *matching* parola-immagine, le varie tipologie di incastro (di parole, brevi testi, immagini ecc.).

Appaiono invece poco proficue le attività che stimolano l'interazione con i compagni attraverso *role-play* o drammatizzazioni: in questi casi l'adulto deve mettersi in gioco, esponendo le sue competenze linguistiche e la sua interlingua, magari ancora in fase iniziale, rischiando di innalzare in modo dannoso il filtro affettivo (Krashen, 1985) e "perdere la faccia" (Goffman, 1967) con gli interlocutori. Anche le attività di diretto confronto con il docente appaiono particolarmente rischiose, in quanto in ambito andragogico (Knowles, 1984; Welton, 1995) il presupposto fondamentale è che l'apprendente si senta al pari del docente e non lo percepisca come onnisciente, come avviene negli apprendenti in età scolare: forse l'unica eccezione può essere rappresentata dal docente madrelingua, cui l'apprendente non può non riconoscere una posizione superiore, sancita dalla piena padronanza della lingua.

In questa cornice gioca un ruolo fondamentale la capacità da parte del docente di porre domande: come sostiene Degarmo (in Wilen, 1991: 5), la vera qualità dell'insegnante si percepisce dalla capacità di porre domande: "To question well is to teach well. In the skilful use of the question more than anything else lies the fine art of teaching".

A questo proposito Mehan (1979) distingue tra *display question* (una tipologia che assume connotati quasi retorici: il docente già conosce tutte le risposte e dimostra la sua superiorità conoscitiva) e *referential question* (domande autentiche, con cui il docente ricerca informazioni per riempire un reale vuoto informativo). In un approccio andragogico è opportuno che il docente eviti la posizione di superiorità, puntando non tanto al trasferimento di conoscenze, quanto allo sviluppo di competenze e di abilità critiche, come dimostrato da Freire (2007: 256): "Liberating education consists in acts of cognition, not transfers of information".

Si privilegiano dunque, le domande aperte, le riformulazioni, le sollecitazioni a esprimere le proprie opinioni e altre tipologie di domande che stimolino la riflessione e la discussione libera,

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

senza dover necessariamente ricercare un'unica risposta corretta; l'importante è usare la lingua e mettersi in gioco, anche offrendo prospettive e alternative molteplici.

Infine l'approccio puramente ludico, che rappresenta una componente imprescindibile nella didattica della lingua straniera rivolta ai bambini, nel caso degli apprendenti adulti rischia di essere percepito come una perdita di tempo (Begotti, 2006). Meglio apprezzate risultano invece le attività incentrate sulla storia dell'arte, sull'opera lirica, sulla cucina, nonché sulla ludolinguistica (Mollica, 2010), che invitano a "giocare" con le parole, con le frasi ecc., proponendo al contempo *task* percepiti come adeguati al profilo e all'età degli apprendenti, in quanto puntano sull'attivazione della consapevolezza e della riflessione metalinguistica e spesso metaculturale.

4.5. LE COMPETENZE LINGUISTICHE NEI CPIA E NEI CORSI PER ADULTI DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE ITALIANO

Con l'anno scolastico 2014/2015 prendono avvio nel sistema nazionale di istruzione e formazione italiano, i nuovi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che si sostituiscono ai Centri Territoriali Permanenti (CTP) e alle Istituzioni scolastiche sede di corsi serali.

I CPIA sono istituzioni formative rivolte a:

- adulti, anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione e che intendono conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione;
- adulti, anche stranieri, che sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e che intendono conseguire titolo di studio conclusivo del secondo ciclo di istruzione;
- adulti stranieri che intendono iscriversi ai Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana;

- giovani che hanno compiuto i 16 anni di età e che, in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, dimostrano di non poter frequentare i corsi diurni.

I corsi di istruzione per adulti dei CPIA, compresi quelli che si svolgono presso gli istituti di prevenzione e pena, sono organizzati nei seguenti percorsi:

- percorsi di istruzione di primo livello;
- percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana;
- percorsi di istruzione di secondo livello (Istituto Tecnico, Professionale e Liceo Artistico).

I CPIA accolgono un bacino di utenti molto eterogeneo, caratterizzato dunque, da adulti desiderosi di effettuare un rientro in formazione, immigrati provenienti da diversi background etnici, sociali e culturali, giovani oltre i 16 anni di età, che intendono riprendere gli studi interrotti durante il regolare percorso di formazione.

All'interno di questo target di apprendenti eterogeneo, è spesso necessario lavorare dapprima sulle competenze linguistiche in italiano, requisito fondamentale per permettere agli immigrati un loro pieno inserimento all'interno del tessuto sociale del paese. A tal fine la lingua inglese o la lingua francese, che spesso gli immigrati conoscono, anche se con competenze minime e frammentarie, fungono talvolta da "ponte" tra la LS (Lingua Straniera per gli apprendenti italiani) e la L2 (Lingua Seconda per gli apprendenti stranieri). Per questo motivo in molti CPIA il docente di lingua inglese viene utilizzato in supporto al docente di lingua italiana e viceversa, in modo da facilitare lo sviluppo delle competenze linguistiche nel modo più armonico e integrato possibile, in funzione delle singole esigenze degli apprendenti.

È dunque cruciale il ruolo dell'educazione linguistica per questo target di riferimento (De Mauro, 2011), per il quale il rinforzo della competenza nella lingua italiana rappresenta comunque un requisito imprescindibile.

4.6. ALCUNE INIZIATIVE IN AMBITO INTERNAZIONALE

In riferimento alle questioni relative all'istruzione e formazione degli adulti immigrati, il Consiglio d'Europa promuove azioni di supporto sin dal 1968. Recentemente, con l'obiettivo di sostenere i paesi membri nelle iniziative di formazione e valutazione delle competenze linguistiche, nel rispetto dei valori condivisi (equità, trasparenza e rispetto per i diritti umani), il Consiglio ha promosso diversi progetti, tra cui il progetto LIAM⁵ (*Linguistic Integration of Adult Migrants*), che ha sviluppato un kit di strumenti progettato per apprendenti e formatori, sulla base del modello dell'*European Language Portfolio*, di immediata spendibilità nei corsi di formazione per adulti immigrati. Questo progetto è un esempio della forte attenzione da parte del Consiglio d'Europa per le problematiche legate allo sviluppo delle competenze linguistiche degli immigrati.

Un'altra iniziativa cui si intende fare brevemente riferimento in questa sede, sempre nell'ambito della formazione linguistica degli immigrati, è il recente Rapporto del *British Council* intitolato "Language for resilience"⁶, che focalizza l'attenzione sul ruolo che può svolgere la lingua nel favorire la resilienza dei rifugiati siriani e delle comunità ospitanti. Il Rapporto sintetizza e commenta un'ampia gamma di interviste effettuate a rifugiati, insegnanti, volontari, rappresentanti di associazioni non governative ecc. e raccoglie le loro impressioni e i loro sentimenti in relazione al ruolo della lingua come fattore di resilienza nella comunità in periodi così critici. Il documento mostra come l'apprendimento della lingua possa favorire la resilienza attraverso un'ampia gamma di azioni, come dare la possibilità di esprimersi a giovani e adulti, costruire elementi di coesione sociale all'interno delle comunità ospitanti o offrire alle persone le abilità e

⁵ <http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home>

⁶ <https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/thought-leadership/research-report/language-resilience>

gli strumenti di cui hanno bisogno per avere accesso al lavoro, ai servizi, alle informazioni.

Nel Rapporto sono descritti anche alcuni esempi di strategie e approcci adottati nell'insegnamento della lingua per favorire la resilienza e la costruzione di "ponti" tra gruppi di diverse etnie e diverso background socio-culturale, attraverso lo strumento linguistico: l'implementazione di programmi di insegnamento a domicilio; la costruzione di reti di comunità che possano utilizzare la lingua anche per comunicare attraverso i social network e i social media; l'integrazione di programmi di alfabetizzazione di base all'interno dei programmi di insegnamento linguistico, adottando una prospettiva di "pluriliteracy" nell'insegnamento/apprendimento della lingua, che tenga in considerazione anche un più ampio ventaglio di *literacy* (alfa-numerica, digitale; comunicativa ecc.) (Meyer, Coyle, 2017); l'adozione di programmi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Cinganotto, 2016), che focalizzando l'attenzione su contenuti disciplinari o trasversali veicolati in lingua straniera, rendono l'apprendimento significativo in contesto autentico.

Il Rapporto dunque, illustra le potenzialità dell'apprendimento linguistico come strumento per l'integrazione, l'inclusione e l'abbattimento di barriere tra gruppi di diverse etnie e nazionalità, nonché come fattore di resilienza sia per i migranti adulti, sia per le comunità ospitanti.

4.7. LA LINGUA INGLESE IN UNA STORIA DI SUCCESSO NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

La Commissione Europea ha recentemente selezionato otto progetti di successo per l'educazione degli adulti, basati sul loro contributo alle priorità politiche europee e sul possibile interesse che possono suscitare per altre organizzazioni e per il

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

grande pubblico. Ogni anno, centinaia di progetti sono finanziati con il programma Erasmus+, e in molti casi le esperienze e i risultati raggiunti sono davvero interessanti.

Uno di questi otto progetti, intitolato "Key competencies for Lifelong Learning in education of seniors"⁷ ha creato un curriculum per gli anziani, per migliorare le loro competenze interpersonali, di lingua inglese e digitali.

Il progetto, coordinato dalla "Pro Scientia Publica Foundation" in Polonia, vedeva tra i partner l'Università Ca' Foscari di Venezia e Kairos Europe in Gran Bretagna.

Sulla base della rilevazione dei reali bisogni degli anziani (effettuata grazie alla raccolta e all'esame dei dati tratti da questionari, interviste, focus group), i partners hanno sviluppato il curriculum pedagogico⁸ per l'apprendimento degli anziani nel corso della vita e per l'uso nel lavoro con gli anziani. Il curriculum si concentra sulle competenze chiave della Società della Conoscenza ed è costituito da tre parti: corso interpersonale, corso di inglese e corso sulle ICT. La complementarità di questi corsi rappresenta il vero elemento innovativo del progetto; l'elemento di collegamento è costituito da una biografia personale del partecipante che documenta il suo percorso formativo.

Sono stati organizzati diversi workshop rivolti ad apprendenti senior (47 in totale, provenienti da Italia, Polonia, Gran Bretagna), con l'obiettivo di aiutarli nel recupero o nell'acquisizione delle competenze di base e trasversali, incentrando le attività intorno alla dimensione relazionale, linguistica e digitale. Durante la formazione è stato condotto anche un progetto di ricerca con metodi quantitativi e qualitativi (interviste, *focus group* ecc.), attraverso i quali è stato possibile acquisire il pa-

⁷ <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details-page/?nodeRef=workspace://SpacesStore/f0191f8c-a6ca-4e11-beb8-09e056305e65>

⁸ Il curriculum pedagogico nella versione italiana è disponibile al seguente link: http://ec.europa.eu/programmes/proxy/alfresco-webscripts/api/node/content/workspace/SpacesStore/f810a537-6ac0-4c9b-b508-0fa593bf7ca6/KEY_pedagogical_curriculum_IT.pdf

rere dei partecipanti in merito alla qualità e efficacia dei workshop, in previsione di eventuali possibili aggiustamenti futuri. La Commissione Europea ha selezionato questo progetto tra le numerose storie di successo nell'Educazione degli Adulti, per l'efficacia dell'orientamento e delle strategie adottate, per lo sviluppo delle competenze chiave degli adulti, nello specifico anziani, con riferimento anche alle competenze in lingua inglese. Di seguito è illustrato il planning del primo workshop linguistico, finalizzato alla familiarizzazione tra i partecipanti attraverso semplici scambi comunicativi in lingua inglese ("small talks") (Fig. 1).

Course/Workshop: English workshop/ Workshop No. 1
 Topic: Introduction + Small Talk
 Time: 90 min
 Goals of education: Learning basic communications skills in English

Esercizio/completo	Descrizione del compito	Obiettivo del compito	Tempi	Materiali	
1.	Getting to know each other	Participants learn how to introduce themselves and have a small talk.	<ul style="list-style-type: none"> Getting to know each other by participants integration 	10 min.	Whiteboard/flipchart, markers.
2.	Exercises	1. Teacher presents the idea of "small talk". 2. The participants create a list of topics which are appropriate or inappropriate for small talk. They can also talk about cultural differences in small talk (if they know any). 3. Teacher gives the hand outs to student and they browse the useful phrases. 4. Participants in pairs try to make "small talk". 5. Teacher asks the participants to imagine they are of different occupations, ages, countries then they	Learning basic communications skills in English	40 min.	Board/flipchart, chalk/marker Annex 1. (printed)

Figura 1.
 Planning di un workshop di lingua inglese

4.8. LA PIATTAFORMA EPALE E LE LINGUE

EPALE⁹ è una community multilingue di professionisti dell'apprendimento degli adulti in continua espansione. Il suo scopo è migliorare la qualità e l'offerta di opportunità nel settore dell'apprendimento degli adulti in Europa, creare un settore

⁹ <https://ec.europa.eu/epale/it/home-page>

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

dell'apprendimento degli adulti solido e paneuropeo e permettere ai professionisti che operano nel settore di trovare utili strumenti e risorse di supporto. EPALE è stato creato pensando agli studenti adulti come beneficiari finali del processo di apprendimento sia in ambiente formale sia informale. La piattaforma offre anche un *repository* di risorse, un calendario di corsi e eventi relativi all'educazione degli adulti in ambito europeo che è possibile navigare attraverso un apposito strumento di ricerca.

Periodicamente vengono lanciate delle tematiche di discussione nel blog di EPALE, con la moderazione di un esperto, che oltre a fornire suggerimenti, risorse e link a siti di interesse, interagisce con gli utenti, rispondendo a quesiti, richieste di chiarimento o di supporto specifiche.

Una apposita area del portale è dedicata alle lingue e raccoglie risorse, segnalazioni, iniziative e progetti dei vari paesi europei sul tema dell'educazione degli adulti con riferimento alle competenze linguistiche nella lingua madre e nelle lingue straniere, come dimostra lo *screenshot* di seguito riportato (Fig. 2).

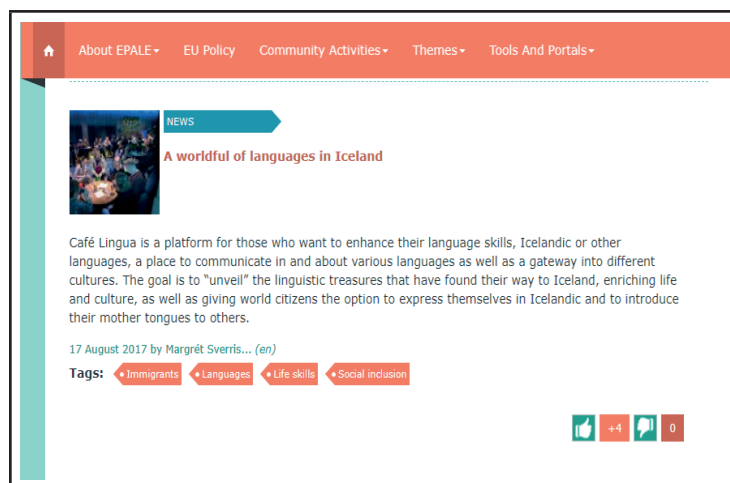


Figura 2.

La sezione lingue del portale EPALE

4.9. CONCLUSIONI

Il contributo ha inteso aprire una finestra sul mondo degli apprendenti adulti che si cimentano con le lingue straniere in prospettiva *life-long* e *life-wide*, anche alla luce di alcune considerazioni di taglio pedagogico e glottodidattico. Alcuni progetti e iniziative nazionali e internazionali hanno messo in luce il crescente interesse verso l'andragogia e verso i processi di acquisizione linguistica che informano necessariamente le pratiche e le strategie didattiche per questo target di apprendenti.

Bibliografia

Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (quarta edizione). Novara, UTET.

Begotti, P. (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri in Italia*. "In.it", 18, Perugia, Guerra, 20-22.

Begotti, P. (2010). *Imparare da adulti. Insegnare ad adulti le lingue*. Guerra, Perugia.

Cinganotto, L. (2016). *CLIL in Italy: A General Overview*. "Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning", 9(2), 374-400.

Cuccurullo, D., Cinganotto, L. (2017). *Lingue straniere e tecnologie per le fluencies del XXI secolo*, in Balboni P., d'Alessandro L., Di Sabato B., Perri, A. (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti*. Rubbettino, 95-100.

Faris, R. (2002). *The Web of Life and the Web of Learning: Electronic Networking and Learning Communities*. Melbourne, Community Networking, Building Community.

Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books, Inc. Trad. it.: *Formae mentis*.

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

Saggio sulla pluralità dell'intelligenza. Traduzione di Libero Sossio. Milano, Feltrinelli, 1987.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-face Behaviour*. Chicago, Aldine.

Kearnes, P. (1999). *Lifelong Learning: Implications for VET*. Adelaide, NCVER.

Knowles, M., & Associates. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco, Jossey Bass.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.

Meyer, O., & Coyle, D. (2017). *Pluriliteracies Teaching for Learning: conceptualizing progression for deeper learning in literacies development*. "European Journal of Applied Linguistics", Volume 5. Issue 1 (2017).

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the classroom*. Cambridge, MA and London, Harvard University Press.

Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e Glottodidattica. Prefazione di Tullio De Mauro. Postfazione di Stefano Bartezzaghi*. Perugia, Guerra Edizioni - Soleil.

Taupin, P., Gage, F. H. (2002). *Adult Neurogenesis and Neural Stem Cells of the Central Nervous System in Mammals*. "Neuroscience", 69 (2002), 745-749.

Saraceno, C. (1986) (a cura di). *Età e corso della vita*. Bologna, Il Mulino.

Welton, M. R. (Ed.). (1995). *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. Albany, NY, State University of New York Press.

Wilén, W. (1991). *Questioning skills for teachers*. Third edition Washington DC., National Educational Association.

L'Age management: una lettura educativo-formativa


di Immacolata Messuri

5.1. INTRODUZIONE

Questo capitolo intende esaminare la nuova sfida che oggi si trovano ad affrontare le realtà organizzative: la contemporanea presenza, sul posto di lavoro, di diverse generazioni, tenute a convivere e a formarsi contemporaneamente. Questa sfida richiede un'adeguata distribuzione delle risorse tra le generazioni attive e quelle inattive (Baldissera, Cornali, 2013). La consapevolezza di un costante e continuo invecchiamento della popolazione, con la logica conseguenza di trovarsi di fronte ad anziani mediamente più attivi di quanto non fossero nel passato, impone la necessità di immaginare nuove dinamiche professionalizzanti e nuovi processi di formazione, anche per questa fascia della popolazione.

Le nuove esigenze del mercato del lavoro e la crisi economica che da qualche anno sta interessando il mondo globalizzato comportano una netta ridefinizione delle politiche organizzative e delle prassi produttive (Di Nicola *et al.*, 2014). I continui cambiamenti che interessano il mondo del lavoro e la realtà produttiva impongono una costante rivisitazione dei modelli organizzativi e formativi esistenti, che in breve tempo diventano obsoleti grazie alla rapidità con cui si verificano i cambiamenti.

Le nuove sfide devono tener conto del rischio della mancata realizzazione della coesione sociale, aggravata dall'attuale situazione economica, che comporta che i giovani lavoratori di oggi non possono più fare affidamento su un lavoro stabile e ben remunerato, che duri tutta la vita. Le carriere lavorative, infatti, sono piuttosto frammentate e danno luogo a



conseguenze negative per la futura pensione. Altra conseguenza dell'attuale crisi socio-economica è la consapevolezza che alcuni lavoratori sono costretti a interrompere le loro vite professionali ancora nel pieno delle loro capacità fisiche e intellettive. Le conseguenze sono evidenti, non solo a livello psico-pedagogico per i lavoratori stessi, ma anche a livello sostanziale, per un dispendio di risorse umane, che grava su tutto il Paese (Cocozza, 2012).

La trattazione dell'argomento punterà soprattutto a individuare le modalità più funzionali per operare un *matching* tra le risorse dei lavoratori e le esigenze lavorative dell'attuale mondo delle organizzazioni. Uno spazio importante sarà riservato all'apprendimento esperienziale (Mortari, 2010), alla motivazione dei lavoratori, all'apprendimento continuo.

Queste premesse permettono di esporre alcune considerazioni operative che possono mettere nella condizione di promuovere, seppure in maniera necessariamente non esaustiva, una migliore comprensione del tema in oggetto.

5.2. LA AGE MANAGEMENT

Per la valorizzazione delle diversità che caratterizzano le realtà aziendali e per immaginare la realizzazione di interventi che possano portare le organizzazioni odierne a prosperare sono stati esaminati alcuni fattori socio-economici e le loro ricadute educativo-formative, la cui analisi può portare all'elaborazione di efficaci progetti operativi.

L'Age management: una lettura educativo-formativa

Una definizione teorica della realtà organizzativa, un'attenzione particolare all'area amministrazione, finanza e controllo d'impresa, un approfondimento del pensiero sistemico e delle leve fondamentali che muovono i lavoratori all'interno di una realtà produttiva permetteranno di stabilire quali caratteristiche virtuose deve sviluppare l'*Age management*.

All'interno di una realtà aziendale ci sono tante diversità (genere, età, orientamento sessuale, cultura del personale). Questa diversità potrebbe indurre stati di timore, ma quando la diversità è valorizzata e riconosciuta come ricchezza può aumentare il profitto aziendale perché incide direttamente sul valore del capitale umano. Con la *Age management* si tenta di creare un equilibrio tra le diverse generazioni che si trovano all'interno dell'azienda, immaginando interventi che possono essere proposti a livello aziendale con l'obiettivo di valorizzare, riconoscere e utilizzare i punti di forza di tutti i lavoratori di un'impresa, a prescindere dall'età anagrafica.

Ormai è generalmente condivisa l'idea secondo la quale valorizzare le diversità di genere, etnia, religione, disabilità, orientamento sessuale significa incrementare il valore aggiunto dell'organizzazione aziendale (Wang, Shultz, 2010).

Le scelte di *management* cercano da sempre di prestare attenzione alle risorse umane, ad esempio puntando alla valorizzazione delle differenze, moltiplicando le intelligenze le une con le altre, piuttosto che sottraendole e dividendole. Ma quello che di diverso si fa nell'accezione specifica dell'*Age management* è la pianificazione di interventi specifici che rispondono a criticità collegate al fattore età e sugli stereotipi legati all'età, che possono dar luogo a pregiudizi e comportamenti discriminatori. Questa pianificazione richiede un'attenzione specifica ad elementi di natura educativa e formativa. Spesso, infatti, gli stereotipi sui lavoratori anziani sono diffusi anche da chi si occupa di gestione delle risorse umane. Questo atteggiamento si manifesta in una evidente discriminazione nelle attività di selezione o nell'assegnazione di compiti lavorativi. Le persone

anziane, in realtà, possono dare un grosso contributo alla società, attraverso lo scambio di informazioni e di buone pratiche (Posthuma, Campion, 2009). Nella redistribuzione dei compiti all'interno della realtà aziendale un'importante difficoltà si riscontra per il mantenimento e la reintegrazione dei lavoratori anziani. I dipendenti anziani hanno più probabilità di mantenere un posto di lavoro ma nella ricerca di un posto nuovo sono piuttosto svantaggiati. Sarà quindi necessario investire di più e in maniera più efficace sul *know-how*.

Quando si parla di *know-how* bisogna far riferimento anche al cosiddetto *know-how* implicito, vale a dire quella conoscenza non facilmente traducibile in procedure standard e che tiene conto di tre variabili, vale a dire le persone, i processi e le tecnologie, con lo scopo di facilitare la condivisione delle informazioni. Nel caso degli anziani il *know-how* implicito è ancora più difficile da costruire e da mantenere.

Lo sviluppo umano è caratterizzato da processi di continuo cambiamento e la trasformazione delle cognizioni, delle motivazioni, degli atteggiamenti e della personalità segue una curva non lineare. In altri termini le persone cambiano ma il cambiamento, con il passare degli anni, non è necessariamente peggiorativo. Per le ragioni esposte è in questa direzione che devono muoversi le realtà aziendali se vogliono crescere e prosperare, tenendo presente che i processi di maturazione funzionale caratterizzano la fase adulta ma considerando pure che la carriera e le condizioni di lavoro possono e devono essere adattati a questi processi di maturazione.

5.3. ORGANIZZAZIONE E APPRENDIMENTO

Gli interventi che l'azienda intende mettere in atto con l'obiettivo di valorizzare, riconoscere e utilizzare i punti di forza di tutti i lavoratori dell'impresa possono essere reattivi o preventivi.

L'Age management: una lettura educativo-formativa

La seconda tipologia di interventi, che riguarda l'intera cultura organizzativa con l'obiettivo di prevenire l'insorgere di difficoltà gestionali, è quella più efficace. Inoltre si può mettere in atto la strategia della meritocrazia: un modo per valorizzare i lavoratori anziani e il *know-how* maturato negli anni di esperienza professionale è l'attribuzione di un premio al merito, un riconoscimento ufficiale, con l'obiettivo di sottolineare e valorizzare la laboriosità, la buona condotta morale, la preparazione tecnica nel proprio lavoro (Vischi, 2012).

Tra gli interventi più significativi che gli esperti della *Age Management* propongono di mettere in atto individuiamo la sicurezza sul lavoro e la tutela della salute: quanto più i lavoratori sono sani tanto più risultano ridotti i costi diretti e indiretti e, di conseguenza, la qualità e la produttività ne risentono positivamente (Iavarone, 2008). L'assunto teorico da cui si parte nel fare questa affermazione è che per evitare malattie fisiche e psichiche, e quindi tutti i costi che ne conseguono per le aziende e la sanità, bisogna analizzare le condizioni di lavoro e adoperarsi per renderle sempre migliori, così che contribuiscano ad evitare - o, quanto meno, a ridurre - questo rischio.

Le conoscenze che i lavoratori hanno maturato con l'esperienza devono essere salvaguardate prima del pensionamento. Per ottenere questo risultato è utile mettere in atto un'uscita graduale dal mondo del lavoro, scelta che può avere ricadute positive anche sul benessere psicofisico del futuro pensionato. Per facilitare l'uscita dal lavoro può essere utile fornire servizi di *counseling* e di *outplacement*, vale a dire proporre interventi che forniscono supporto socio-psico-educativo all'ex lavoratore (Richardson, 2012). Queste strategie, oltre a migliorare la qualità della vita della persona, permettono all'organizzazione di poter contare sul lavoratore e sulla sua rete di contatti anche dopo il suo ritiro.

L'apprendimento all'interno dell'organizzazione può essere inteso come un processo permanente che coinvolge tutto lo staff dell'impresa e, seppur orientato alla risoluzione dei pro-

blemi, onnicomprensivo di tutta la realtà aziendale (Colosanto, Marcoletti, 2007). Una specifica forma di apprendimento che si concretizza in questo processo continuo e costante è l'apprendimento esperienziale. Kolb è considerato uno dei maggiori teorici che ha sottolineato l'importanza dell'apprendimento esperienziale. Il tratto più importante dell'apprendimento esperienziale è che la conoscenza avviene attraverso l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza, non attraverso la passiva acquisizione di nozioni e concetti. In questa concezione vengono valorizzate l'individualità e la libera attività. L'apprendimento, secondo Kolb, risponde alla massima: se ascolto, dimentico; se vedo, ricordo; se faccio, capisco (Kolb, 1984).

Nella sua teoria si trova soprattutto il contributo di Dewey, che nell'elaborazione del suo modello educativo mette l'accento sull'esperienza concreta, l'interazione in gruppo e la riflessione sugli argomenti trattati, e quello di Piaget, che dà un ampio spazio all'apprendimento che deriva dall'esperienza. L'intelligenza, nella concezione di Piaget, viene vista come una forma di adattamento all'ambiente (che avviene attraverso i processi di assimilazione e di accomodamento) e Kolb, nell'esame del pensiero di Piaget, è particolarmente interessato al concetto che l'apprendimento è un processo (nel senso che non è solo importante il risultato a cui si giunge con un apprendimento ma è fondamentale anche il percorso che è stato fatto per raggiungere quel livello). Le idee di una persona, quindi, non sono fisse ma si evolvono man mano che l'esperienza si esplicita.

5.4. LAVORO E INVECCHIAMENTO DELLA POPOLAZIONE

Un'organizzazione che apprende dà spazio alla conoscenza (apprendere le cose), alle competenze (apprendere a fare le cose), allo sviluppo personale (apprendere a raggiungere ap-

L'Age management: una lettura educativo-formativa

pieno il proprio potenziale), alla ricerca cooperativa (apprendere a realizzare qualcosa insieme) (Vigilante, 2009). All'interno delle organizzazioni le forme di apprendimento sono continue e costanti perché nelle realtà organizzative le persone devono continuamente tener conto di quel che accade e adattare i propri comportamenti alle nuove richieste (Pavoncello, 2012). Un altro segnale del continuo apprendimento è la necessità di prendere decisioni, competenza che va sotto il nome di *decision making*.

Gli impiegati della maggior parte delle organizzazioni sono dei *knowledge worker*, vale a dire individui che assimilano, gestiscono e traducono immense quantità di informazioni, di importanza cruciale per il vantaggio competitivo e per il successo finale dell'azienda stessa. Nell'attuale società le organizzazioni devono obbligatoriamente essere orientate all'apprendimento, perché questo è l'unico modo per operare con rapidità e rispondere ai cambiamenti repentini che interessano il mondo del lavoro e quello della produzione. Gli esseri umani sono capaci di creare conoscenza infinita: quanto più l'ambiente di lavoro è stimolante tanto più è possibile che i dipendenti dell'azienda elaborino conoscenza, conoscenza che influisce positivamente sul successo dell'impresa, più di quanto possano fare i flussi di beni e di denaro. Le organizzazioni, infatti, creano continuamente nuove conoscenze rispetto alle prospettive, ai quadri di riferimento, ai presupposti condivisi.

Per mantenere le qualifiche e le competenze chiave all'interno di un mondo del lavoro molto dinamico occorre un apprendimento continuo, che può essere garantito anche nelle piccole imprese se i processi di lavoro vengono gestiti in modo tale da promuovere di per sé l'apprendimento e l'acquisizione di competenze (Intorella, 2012).

Un'organizzazione produttiva che dà tanto spazio alla cultura e all'apprendimento è difficile da gestire o, quanto meno, va gestita con regole diverse da quelle che venivano utilizzate nel passato. La difficoltà di gestione maggiore sta nel fatto che

la bilancia del potere si è spostata perché i lavoratori della conoscenza, sul piano tecnico, sanno più cose dei loro superiori, hanno una migliore percezione del mercato e sono più vicini al cliente. I *manager*, dal canto loro, non hanno più il compito di supervisionare i dipendenti quanto, piuttosto, di supportare i colleghi.

La forza lavoro all'interno di un'azienda andrà inevitabilmente incontro all'invecchiamento, tanto più che anche a livello sociale, grazie al generale miglioramento delle condizioni di vita delle persone, si assiste ad un invecchiamento della popolazione. In particolare, i fattori che incidono positivamente sull'invecchiamento della popolazione sono la diminuzione del tasso di fertilità e l'incremento delle aspettative di vita (Mirabile, 2008). Prestare attenzione all'invecchiamento della popolazione, quindi, è interesse di molteplici attori: la società, in quanto ha l'obbligo di garantire la stabilità del sistema sociale e la capacità di azione delle future generazioni; l'individuo, perché ha interesse a mantenere la qualità della propria vita e la propria sicurezza sociale; l'azienda, perché ha bisogno di investire sulla produttività attraverso la qualificazione del proprio personale. Nei lavoratori più anziani si riscontrano elementi negativi legati alla loro professione ma non mancano elementi positivi. Alla diminuzione della *performance* fisica e della capacità di apprendimento corrisponde un miglioramento delle competenze relazionali e delle competenze legate allo specifico ruolo professionale. Se i più giovani vengono preferiti per l'attitudine all'innovazione, la familiarità con le apparecchiature informatiche e la creatività i lavoratori più anziani sono disponibili, responsabili, affidabili, più predisposti ad aiutare i compagni, fedeli agli interessi dell'impresa. Queste osservazioni generali meritano di essere esplicitate nel particolare, perché le problematiche legate all'età possono essere opportunamente affrontate solo se sono adeguatamente conosciute (Costa, Gianecchini, 2013).

5.5. AGE MANAGEMENT E CULTURA AZIENDALE

Alcuni nodi problematici legati al maggior affaticamento che può provare un lavoratore anziano possono essere risolti con una maggiore flessibilità dell'orario lavorativo e con l'utilizzo della tecnologia nell'individuazione di nuove modalità professionalizzanti (si pensi, ad esempio, al telelavoro). Lo sviluppo tecnologico, in effetti, impone una maggiore pressione sulle aziende ma è indubbio che le stesse aziende devono servirsi della tecnologia come di un elemento strategico per la loro crescita e il loro sviluppo (Alessandrini, Pignalberi, 2012).

Queste differenze nei profili professionali e nelle competenze possedute sono dovute al fatto che i lavoratori devono la loro professionalità non solo al curriculum scolastico ma anche al percorso lavorativo (esperienza fatta e qualità della stessa) e alla preparazione specifica maturata, sia precedete che successiva al primo inserimento lavorativo.

Viviamo una situazione socio-economica nella quale l'invecchiamento, con tale potenza e virulenza, è un fatto piuttosto nuovo nella storia dell'umanità. D'altra parte gli anziani non sono più quelli di una volta: l'ultima fase di vita si evolve, gli anziani di oggi non hanno gli stessi stimoli di invecchiamento delle precedenti generazioni perché sono più attivi (impegnati socialmente, attivi in famiglia, attivi a livello professionale). Il nuovo modo di essere della popolazione anziana non deve essere sottovalutato perché la motivazione del lavoratore è una leva fondamentale, anche nel caso di lavoratori anziani, e che detta motivazione è costituita proprio da valori e atteggiamenti, alla cui costruzione collaborano il senso dell'attività svolta e la cultura organizzativa (Bombelli, 2013). In altri termini non si può non pensare al fatto che il nuovo modo di essere anziani ha ricadute dirette anche sulla motivazione al lavoro di queste persone. Con l'avanzare dell'età tende a ridursi la motivazione rispetto all'apprendimento, al cambiamento della *routine*, all'in-

novazione, ai benefici materiali del lavoro (come la carriera e il prestigio). Questo, tuttavia, non significa che la motivazione scompare del tutto. Significa piuttosto che la motivazione cambia, si trasforma, nel senso che i lavoratori anziani hanno più desiderio di costruire rapporti sociali positivi, fare bene il proprio compito, aiutare gli altri nel lavoro.

La nuova tendenza dell'invecchiamento della popolazione è incisiva perché è destinata ad agire marcatamente in tutti i Paesi del mondo e in tutte le classi sociali ed è irreversibile perché la tendenza a vivere più a lungo e a fare meno figli rispetto al passato porta in maniera permanente ad avere una popolazione con tanti anziani.

Per poter realmente intervenire praticamente sull'*Age management* occorre primariamente lavorare ad un sostanziale cambiamento della cultura organizzativa (Marcaletti, 2007). Lavorare alla cultura organizzativa significa prima di tutto sensibilizzare la dirigenza alle strategie dell'*Age Management*, perché i comportamenti dei capi sono considerati da tutti i lavoratori come un comportamento da eguagliare, secondo il classico principio dell'apprendimento per imitazione. Con l'avanzare dell'età la capacità lavorativa è sottoposta ad un inevitabile declino, ma la risposta di un *management* attento alle esigenze e ai bisogni dei lavoratori anziani ha effetti positivi su di loro e sulla gestione della *routine* di lavoro.

I dirigenti possono dare un contributo importante alla creazione di una cultura aziendale che percepisce e promuove tutte le fasce d'età, con i loro punti di forza e le loro esigenze mirando, in ultima analisi, alla costruzione di una proficua collaborazione tra le generazioni. Questo permette un miglior *matching* tra le risorse dei lavoratori e le esigenze lavorative, riducendo l'incidenza di disaffezione al lavoro e il conseguente ritiro anticipato (Von Bonsdorff *et al.*, 2011).

In alcuni Paesi l'*Age Management* non rappresenta una novità ma una realtà già sperimentata, che già ha portato i suoi frutti. Questo significa che in Paesi come il nostro, dove non esiste una

L'Age management: una lettura educativo-formativa

tradizione in questo senso, è opportuno imparare dalle buone prassi altrove sperimentate e guardare, magari a livello europeo, a quegli esempi che dimostrano quanto sia ragionevole, anche per le piccole imprese e le amministrazioni pubbliche, confrontarsi con la tematica del *management* funzionale all'età (Cortesi, Alberti, Salvato, 2012). I modelli consolidati possono contribuire a creare un portale efficiente, in cui le metodologie sperimentali e le rappresentazioni creative possono costituire il *core* della conoscenza organizzativa.

5.6. CONCLUSIONI

Le riflessioni esposte permettono di arrivare ad alcune conclusioni, seppure parziali, del complesso capitolo dell'educazione e della formazione degli anziani e, quindi, come degli spunti di riflessione rispetto alle successive piste di ricerca da sperimentare.

L'*Age management* è una realtà particolarmente importante ma rispetto alla quale esiste una presa di consapevolezza ancora solo marginale da parte della comunità professionale. Molte aziende non si interessano di processi di *Age management* perché questo problema appare ancora molto lontano, dal momento che gli effetti negativi di un immediato mancato intervento verranno fuori solo nel futuro. È per questo motivo che risulta importante una fase di sensibilizzazione e di formazione su questo tema (Botteri, 2012). Tuttavia, in questo senso, sono ancora presenti degli importanti pregiudizi: i dipendenti anziani sono ritenuti dei "pigroni" nella formazione continua perché partecipano molto meno alle iniziative tradizionali di aggiornamento e, allo stesso tempo, giudicano gli interventi proposti poco efficaci e inadeguati.

Prendersi cura per tempo delle problematiche legate all'età significa evitare che in particolari momenti dell'attività azienda-

le, quando il numero dei lavoratori anziani aumenta in maniera significativa, la capacità di produrre – la *work ability* – si riduce solo ad un terzo della popolazione impiegata, comportando di fatto difficili problemi di organizzazione per la realtà aziendale (Camerino, Conway, 2008).

Bibliografia

Alessandrini, G., Pignalberi, C. (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce, Pensa Multimedia Editore.

Baldissera, A., Cornali, F. (a cura di) (2013). *Generazioni al lavoro. Differenze, diseguaglianze e giustizia distributiva*. Milano, Franco Angeli.

Bombelli, M. C. (2012). *Generazioni in azienda. Se gioventù sapesse, se vecchiaia potesse*. Milano, Guerini e Associati.

Botteri, T. (2012). *S-Age Management. Gestire con saggezza generazioni diverse*. Milano, EGEA.

Camerino, D., Conway, P. M. (2008). *Age-dependent relationships between work ability, thinking of quitting the job, and actual leaving among Italian nurses: a longitudinal study*. "International Journal of Nursing Studies", 45, 1645-1659.

Cocozza, A. (2012). *Comunicazione d'impresa e gestione delle risorse umane. Valorizzare le persone nelle imprese innovative e nelle pubbliche amministrazioni virtuose*. Milano, Franco Angeli.

Colosanto, M., Marcaletti, F. (2007). *Lavoro e invecchiamento attivo. Una ricerca sulle politiche a favore degli over 45*. Milano, Franco Angeli.

Cortesi, A., Alberti F., Salvato, C. (2012). *Le piccole imprese. Struttura, gestione percorsi evolutivi*. Roma, Carocci.

Di Nicola, P., Della Ratta-Rinaldi, F., Ioppolo, L., Rosati, S. (2014).

L'Age management: una lettura educativo-formativa

Storie precarie. Parole, vissuti e diritti negati della generazione senza. Roma, Ediesse.

Costa, G., Gianecchini, M. (2012). *Risorse umane. Persone, relazioni e valore.* Milano, McGraw-Hill.

Iavarone, M. L. (2008). *Educare al benessere.* Milano, Mondadori.

Intorella, S. (2012). *Identità professionale e apprendimento nell'arco di vita.* Brescia, Editrice La Scuola.

Kolb, A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall.

Marcaletti, F. (2007). *L'orizzonte del lavoro. Il prolungamento dell'esperienza professionale nell'ageing society.* Milano, Vita e Pensiero.

Mirabile, M. L. (2008). *La gestione dell'invecchiamento attivo: dall'allungamento dell'età pensionabile ai nuovi rischi del lavoro maturo.* "Quaderni europei sul nuovo welfare", 10, 123-130.

Mortari, L. (2010). *Apprendere dall'esperienza.* Roma, Carocci.

Pavoncello, D. (2012). *Gestire il cambiamento in una situazione di crisi.* Roma, Osservatorio ISFOL.

Posthuma, R. A., Campion, M. A. (2009). *Age stereotypes in the workplace: Common stereotypes, moderators, and future research directions.* "Journal of Management", 35, 158-188.

Richardson, M. S. (2012). *Counseling for work and relationship.* "The Counseling Psychologist", 40, 2, 190-242.

Vigilante, A. (2009). *Competenze e successo formativo.* Roma, Anicia.

Vischi, A. (2012). *Temi e prospettive dell'alta formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale.* Lecce, Pensa Multimedia.

Von Bonsdorff, M., Seitsamo, J., Rantanen, T. V., Husman, K., Husman, P., Nygard, C. (2011). *Changes in work ability according to type of pension benefit. A 28 year prospective study.* "The Institutional Repository of University of Tampere", 399-408.

Wang, M., Shultz, K. S. (2010). *Employee retirement: a review and recommendations for future investigation.* "Journal of Management", 36, 172-206.

PARTE II CASI DI STUDIO, RIFLESSIONI, TESTIMONIANZE

Storia dei corsi serali in Italia

di Marco Luigi Corsi

6.1. INTRODUZIONE

In una pubblicazione che si occupa della situazione attuale dell'istruzione degli adulti in Italia, non poteva mancare uno sguardo retrospettivo che ricostruisse, almeno nelle sue tappe fondamentali, la nascita e l'evoluzione delle scuole serali italiane. Questa ricostruzione intende riflettere su quando e in che modo il paese abbia preso coscienza dell'importanza della formazione degli adulti per una società coesa e moderna, guardando anche ad alcuni problemi connessi, come ad esempio quello del riconoscimento delle competenze pregresse, benché affrontati già in passato, siano tuttora aperti e centrali. I numeri, nel frattempo, sono costantemente in crescita: i dati diffusi dal MIUR per lo scorso anno parlano di un incremento pari al 25% rispetto all'anno precedente, tanto che alcuni giornali hanno titolato "Un vero e proprio "boom" per quelle che un tempo erano note come le scuole serali"¹⁰.

6.2. LA STORIA

Intorno agli anni '60 - '70 si assiste a una forte domanda d'istruzione, dovuta all'industrializzazione, ai processi di urbaniz-

¹⁰ "Il boom delle scuole serali: più 25 per cento di iscritti", articolo La Stampa on line del 3/4/2017, disponibile all'indirizzo <http://www.lastampa.it/2017/04/03/cultura/scuola/il-boom-delle-scuole-serali-pi-per-cento-di-iscritti-Syyi4oiDJ6hgFEWIDWtyMK/pagina.html>

zazione, alla migrazione dal meridione verso il settentrione. In questa situazione il sistema scolastico riesce a rispondere con fatica alla domanda dei lavoratori dipendenti che chiedevano di poter concludere almeno la scuola dell'obbligo.

Prima di allora, la maggior parte dei corsi d'istruzione degli adulti - se si pensa che la prima legge riguardante la scuola italiana in tutti i suoi ordini e gradi è del 1859 (Legge 13 novembre 1859 n. 3725 - Legge Casati) - era organizzata sotto forma di corsi più che altro popolari oppure realizzati sotto forma di volontariato.

Nel 1861, anno dell'Unità d'Italia, il 78% della popolazione era analfabeta: la percentuale toccava il 90% in Sardegna, in Sicilia e in Calabria, mentre i valori più bassi (mai comunque inferiori al 60%) venivano registrati in Piemonte e in Lombardia.

Durante il periodo della politica crispina, che vede l'emergere del ceto medio, la scuola si fa luogo di promozione sociale e fa registrare una maggiore frequenza ai corsi superiori sia classici che tecnici. Si tratta comunque di un incremento molto lento, tant'è vero che, agli inizi degli anni '90, "Antonio Labriola, nel rimarcare il nesso tra sviluppo della scienza e trasformazione della società, e quanto l'università si configuri come "un riflesso e un risultato della vita sociale", ricorda ai colleghi dell'Università di Napoli i 17 milioni di analfabeti ancora presenti e incombenti nel processo di sviluppo civile"¹¹. Per comprendere ancora meglio le dimensioni del fenomeno, dobbiamo ricordare che "all'inizio del Novecento, l'indice di

¹¹ Leuzzi, M.C. (2012), *Alfabetizzazione Nazionale e Identità Civile, Un piccolo popolo per una grande nazione (1880-1911)*, Roma, Anicia, II edizione, 52.

analfabetismo della popolazione adulta in Inghilterra e nel Galles è del 3%, in Francia del 5%, in Belgio del 12% e in Italia del 39%¹². La situazione italiana era dunque particolarmente grave e delicata.

Anche la legge Gentile (1923), che è stata tanto importante e così a lungo¹³ per il sistema scolastico italiano, non riporta nessuna indicazione per i corsi serali e in genere per l'educazione degli adulti. Questo non vuol dire che il problema non venisse percepito come fondamentale per permettere al singolo di vivere attivamente nella società e contribuire al suo sviluppo sociale e produttivo. In altri paesi - in particolare nei paesi del Nord Europa - questa attenzione si era tradotta in interventi concreti già a partire dalla metà dell'Ottocento, soprattutto in Inghilterra e in Danimarca - dove si sono distinti i lavori del pastore protestante Nicolao Grundtvig (dal quale ha preso il nome il programma europeo per l'educazione degli adulti durante il Lifelong Learning Programme) e del maestro Christian Kold.

Questo interesse ritrova slancio subito dopo la seconda guerra mondiale, sotto forma di campagne di alfabetizzazione che vengono sviluppate sia nei paesi del Terzo Mondo che in quelli industrializzati.

In Italia vale la pena ricordare il ruolo straordinario ricoperto dal maestro Alberto Manzi, che, con la sua trasmissione serale in onda sulla RAI "Non è mai troppo tardi", riuscì a far prendere la licenza elementare a quasi un milione e mezzo di italiani. La trasmissione iniziò nel 1960, concepita proprio come strumento di lotta all'analfabetismo, e proseguì per circa otto anni. Le lezioni del maestro Manzi erano svolte, di fatto, come un vero e proprio corso di scuola serale. Utilizzando un grosso blocco di carta montato su un cavalletto, il maestro scriveva semplici parole accompagnate da disegni e spiegazioni. Gli analfabeti,

¹² Leuzzi, M.C. (2012). *Alfabetizzazione Nazionale e Identità Civile, Un piccolo popolo per una grande nazione (1880-1911)*. Roma, Anicia, II edizione, 55.

¹³ La riforma Gentile rimase sostanzialmente in vigore fino alla legge 31 dicembre 1962 n. 1859.

nello stesso anno di inizio della trasmissione, erano ancora più dell'8% circa della popolazione. Se nel 1970, due anni dopo la fine della trasmissione, la percentuale era scesa al 5% circa, questo si deve, almeno in parte, proprio all'opera del maestro Manzi.

Come già accennato sopra, i veri e proprio corsi serali per studenti lavoratori iniziano a nascere intorno agli anni '60 soprattutto al Nord, e da lì si svilupperanno poi in tutto il territorio nazionale. È solo con la Legge 20 maggio 1970 n. 300 ("Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e nell'attività sindacale nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento") che viene riconosciuto il diritto allo studio e, di conseguenza, il diritto di essere agevolati nei turni di lavoro se frequentanti corsi di studio nelle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado o all'università¹⁴. Tre anni dopo, nel 1973, si ottiene per la prima volta, da parte dei sindacati metalmeccanici, un istituto contrattuale che garantisce un monte ore retribuito per il diritto allo studio. Il monte ore è pari a 150 ore, e da quell'anno il diritto allo studio, così configurato, sarà esteso a tutti i contratti collettivi dei diversi comparti produttivi, da quelli industriali a quelli dei servizi pubblici e privati. Nascono così le "Scuole delle 150 ore", denominazione dovuta proprio al permesso retribuito ottenuto su base contrattuale. Tali scuole porteranno al conseguimento della licenza elementare e media circa un milione di persone.

Queste esperienze porteranno alla nascita, intorno agli anni '90, dei Centri Territoriali Permanenti (CTP) e a numerose scuo-

¹⁴ Legge 20 maggio 1970 n. 300 art. 10 "I lavoratori studenti, iscritti e frequentanti corsi regolari di studio in scuole di istruzione primaria, secondaria e di qualificazione professionale, statali, paritarie o legalmente riconosciute o comunque abilitate al rilascio di titoli di studio legali, hanno diritto a turni di lavoro che agevolino la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami e non sono obbligati a prestazioni di lavoro straordinario o durante i riposi settimanali. I lavoratori studenti, compresi quelli universitari, che devono sostenere prove di esame, hanno diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti. Il datore di lavoro potrà richiedere la produzione delle certificazioni necessarie all'esercizio dei diritti di cui al primo e secondo comma."

le serali per il conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore.

I Centri Territoriali Permanenti vengono infatti istituiti con l'Ordinanza Ministeriale n. 55 del 1997 e sono collocati presso gli istituti comprensivi o nelle scuole medie. La loro funzione è quella di promozione e di coordinamento, insieme ad altre agenzie formative - istituti scolastici, ma anche altri attori pubblici o privati che operano nel territorio di loro competenza - di tutte le attività inerenti all'offerta formativa degli adulti. A tali centri spetta anche l'attivazione e la messa in atto delle attività formative che riguardano gli adulti e i minori residenti negli istituti di pena.

In questi centri viene fornita un'offerta ampia che va dai corsi modulari ai corsi per il conseguimento della licenza media: i corsi modulari sono corsi che non hanno l'obiettivo di portare al conseguimento di un titolo di studio - sono singoli corsi di storia dell'arte o di lingua straniera e dunque programmi di istruzione informale - gli altri corsi sono invece finalizzati all'ottenimento di un titolo ufficiale (istruzione formale) e sono tenuti dagli insegnanti della scuola media "normale", le cui lezioni si tengono di mattina. Il calendario scolastico delle scuole serali ripercorre lo stesso calendario della scuola del mattino, mentre gli orari sono diversificati per rispondere alle esigenze degli alunni.

Ma l'ordinanza che istituisce i CTP attribuisce ad essi una funzione più ampia e rilevante della semplice attivazione di corsi: i CTP sono chiamati a divenire centro di promozione e coordinamento di tutte una serie di attività che, integrate, definiscono un intero sistema formativo ed orientativo, che parte dall'analisi dei bisogni formativi per arrivare all'orientamento relativo alla scelta delle attività formative da seguire, un sistema che include la certificazione delle competenze che gli adulti hanno acquisito nei propri percorsi non formali e che opera in stretta sinergia con altre organizzazioni - prima tra tutti la scuola secondaria superiore di secondo grado immediatamente collegata.

Parallelamente aumenta l'offerta formativa da parte degli istituti secondari per il conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore, soprattutto da parte delle scuole tecniche (istituti tecnico-commerciali e tecnico-industriali) e professionali. I corsi serali cominciano a svilupparsi soprattutto nel Nord d'Italia e vedono la frequenza di molti studenti lavoratori dell'industria, sviluppandosi successivamente in tutto il paese. Permettono a molti lavoratori di migliorare le loro posizioni lavorative e inoltre, dopo il conseguimento del diploma, la possibilità di continuare gli studi in percorsi universitari.

Le scuole serali attive negli istituti di istruzione di secondo grado mantengono però gli stessi quadri orari dei corsi diurni, ad eccezione di un'ora in meno per le scienze motorie - vale a dire che, per corsi di 36 ore settimanali, gli studenti dei corsi serali frequentano 35 ore. Agevolazioni ulteriori sono date relativamente all'unità-orario che può essere inferiore ai 60 minuti, ma in ogni caso non può scendere al di sotto dei 50.

6.2.1. Il cambiamento identitario dei corsi serali

Una riflessione particolare merita il cambiamento identitario dell'utenza dei corsi serali nel corso degli anni. Dal momento della loro istituzione ad oggi il "mondo" delle scuole serali (sia per quanto riguarda la scuola media che la scuola media di secondo grado, nonché i corsi modulari), ed in particolare l'identità degli adulti frequentanti tali corsi, sono notevolmente cambiati.

Innanzitutto, nel corso degli anni l'età media è significativamente diminuita: se all'inizio gli studenti erano soprattutto adulti impegnati già in una attività lavorativa, oggi possiamo parlare anche di giovani-adulti, in considerazione del fatto che frequentano i corsi serali anche i ragazzi che sono stati espulsi dalla scuola della mattina perché hanno sperimentato più di un insuccesso. Ma è probabilmente la nazionalità che ha fatto registrare i cambiamenti maggiori: non sono più soltanto gli italiani a frequentare tali corsi ma anche e soprattutto gli stranieri

- stranieri che in alcuni casi hanno già titoli di studio conseguiti nel proprio paese di origine e dunque già ampiamente alfabetizzati e scolarizzati.

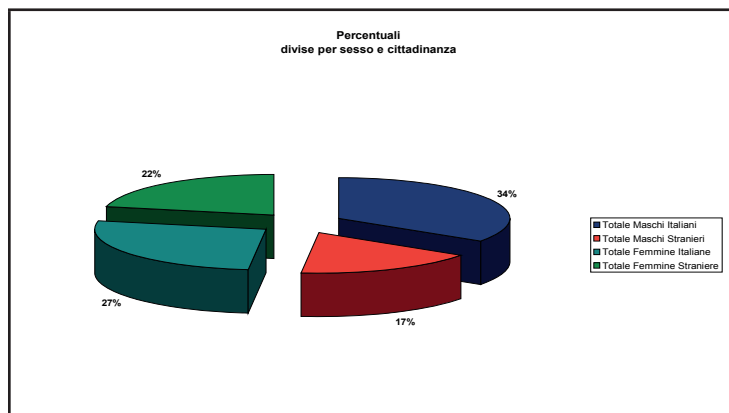
Per avere un'idea più concreta della attuale realtà dei CTP possiamo far riferimento alla situazione dell'Istituto Tecnico Commerciale "Duca degli Abruzzi" (oggi IIS "Leonardo da Vinci") di Roma nell'anno scolastico 2006/2007: su una popolazione di 250 alunni frequentanti, un terzo circa di studenti era di origine straniera.

Tab. 6.1: composizione della popolazione scolastica dell'Istituto Tecnico Commerciale "Duca degli Abruzzi" di Roma nell'anno scolastico 2006/2007

Totale Maschi Italiani	Totale Maschi Stranieri	Totale Femmine Italiane	Totale Femmine Straniere
86	43	67	54

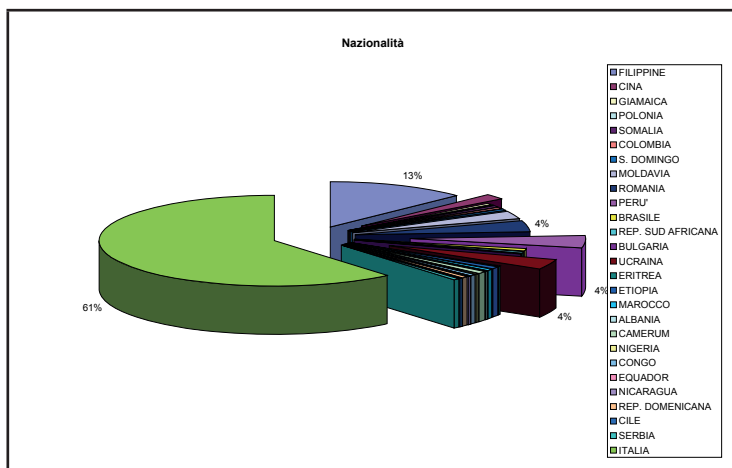
Grafico 6.1.

Composizione della popolazione scolastica dell'Istituto Tecnico Commerciale "Duca degli Abruzzi" di Roma nell'anno scolastico 2006/2007 per sesso e provenienza



Per quanto riguarda la nazionalità, il 39% degli studenti era di origine non italiana. Tra gli studenti non italiani, la maggior parte (13%) era di origine filippina.

Grafico 6.2.
 Composizione
 della popolazione
 scolastica dell'Istituto
 Tecnico Commerciale
 "Duca degli Abruzzi"
 di Roma nell'anno
 scolastico 2006/2007
 per nazionalità



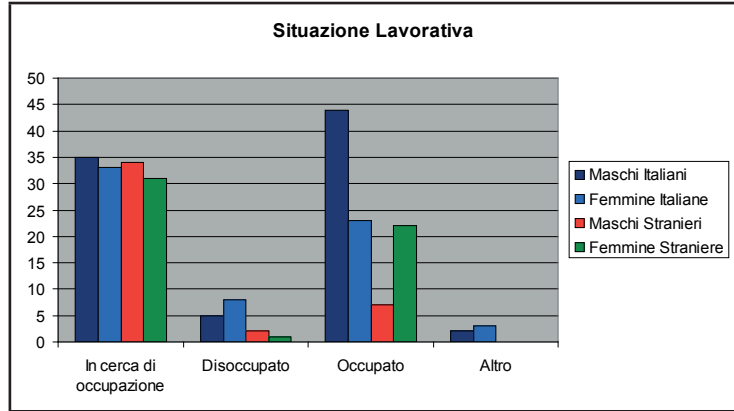
Evidente è anche il fatto che a frequentare i corsi serali non sono più solo gli adulti che vogliono conseguire un titolo di studio per migliorare la propria situazione lavorativa, ma anche coloro che sono in cerca di una prima occupazione.

Tab. 6.2: composizione della popolazione scolastica dell'Istituto Tecnico Commerciale "Duca degli Abruzzi" di Roma nell'anno scolastico 2006/2007 per sesso e situazione lavorativa

	Situazione Lavorativa			
	Maschi Italiani	Femmine Italiane	Maschi Stranieri	Femmine Straniere
In cerca di occupazione	35	33	34	31
Disoccupato	5	8	2	1
Occupato	44	23	7	22
Altro	2	3	0	0
Totale	86	67	43	54

Grafico 6.3.

Situazione lavorativa della popolazione scolastica dell'Istituto Tecnico Commerciale "Duca degli Abruzzi" di Roma nell'anno scolastico 2006/2007 per sesso e provenienza



Le dinamiche evidenziate nel 2006-07 anticipano quelle, ancora più marcate, attuali - possiamo vedere come, nello stesso istituto nell'anno scolastico, durante l'anno scolastico passato 2016/17, su una popolazione di 422 alunni iscritti al corso tecnico serale, 272 erano cittadini non italiani, rappresentando dunque la maggioranza degli studenti (quasi il 65% del totale); la stessa situazione si verificava anche per il corso professionale serale, in cui, su una popolazione di 122 alunni, 79 erano cittadini non italiani, rappresentando anche in questo caso la maggioranza degli studenti (ancora il 65% circa).

6.2.2. Alcune sperimentazioni

I profondi mutamenti che si sono avuti nel corso degli anni hanno portato, già negli anni '90, alla realizzazione di progetti pilota e sperimentazioni allo scopo di individuare soluzioni efficaci ad un'esigenza formativa sempre più massiccia e diversificata. La prima esperienza in tal senso è quella del progetto "Sirio"¹⁵, che, per l'anno scolastico 1996/97, prevedeva una riduzione del monte ore settimanale rispetto ai corsi diurni. Se normalmente

¹⁵ Progetto assistito SIRIO, realizzato dalla Direzione Generale per l'Istruzione Tecnica del Ministero dell'Istruzione.

per il conseguimento del diploma di Ragioniere, Perito Commerciale e Programmatore erano necessarie 35 ore settimanali, con il progetto Sirio l'orario scendeva a 29 ore settimanali.

Il progetto prevedeva inoltre una serie di novità per agevolare il rientro in formazione di tutti coloro che non avevano conseguito il diploma o che, già in possesso di un titolo di studio di scuola secondaria superiore, intendevano conseguire un altro per meglio rispondere ai mutamenti del mondo del lavoro. Si prevedeva infatti il riconoscimento delle esperienze culturali e lavorative degli studenti, attraverso l'acquisizione di crediti formativi, permettendo loro di frequentare alcune discipline (o solo alcuni moduli) per il raggiungimento dei crediti necessari all'ammissione all'esame di stato. Una componente importante del progetto era dunque focalizzata su un aspetto che, nel tempo, ha assunto un rilievo sempre più centrale e strategico per l'intero sistema formativo e scolastico italiano e, ancora più in generale, europeo: il riconoscimento e la certificazione delle competenze acquisite in maniera non formale o informale (o in sistemi educativi non italiani). Il fenomeno migratorio e la libera mobilità tra gli stati membri dell'Unione Europea hanno reso sempre più urgente affrontare in maniera coerente e comune questo problema, al quale è dedicato un intero capitolo di questa pubblicazione.

La soluzione adottata dal progetto Sirio prevedeva che il riconoscimento dei crediti formativi avvenisse durante il primo periodo scolastico (coincidente di solito con il primo quadrimestre); il consiglio di classe, dopo aver accertato le conoscenze dello studente - attraverso colloqui o prove scritte e il riconoscimento dei titoli posseduti precedentemente al rientro in formazione dell'alunno (come ad esempio certificazioni informatiche e/o linguistiche, percorsi scolastici precedenti e in generale titoli comunque certificati) - riconosceva i crediti formativi allo studente e la sua idoneità a frequentare l'anno scolastico. In questo modo si prevedeva la possibilità di diminuire il periodo di studi "scontandone" una parte. Se infatti il percorso per il con-

seguimento del diploma è di 5 anni, in considerazione anche dell'età anagrafica degli studenti, il raggiungimento del diploma poteva essere conseguito in meno tempo proprio grazie ai crediti formativi riconosciuti all'alunno - o che lo stesso poteva acquisire durante il suo percorso nella scuola tramite esami.

Sostanzialmente, dunque, il progetto Sirio ha anticipato le procedure messe in atto anche oggi per affrontare lo stesso problema. Al di fuori però di una singola esperienza pilota, nel momento in cui il fenomeno e le richieste sono aumentate esponenzialmente in quantità e qualità (cioè nella diversità dei casi specifici, nella tipologia di esperienze formative di cui gli studenti sono portatori, anche in dipendenza della diversità dei sistemi formativi di origine), è diventato sempre più difficile trovare una soluzione procedurale costantemente valida. Questo è il motivo per cui la questione è quanto mai attuale, soprattutto per quanto riguarda l'istruzione degli adulti, ed è sempre per questo che la Commissione europea continua a promuovere programmi e iniziative volte a sviluppare soluzioni trasferibili in tutta Europa.

Un'altra sperimentazione interessante è stata l'esperienza attiva per alcuni anni (iniziata nell'anno scolastico 2004/05 e proseguita fino al 2013/14¹⁶) che, attraverso la costituzione di reti tra CTP e scuole serali, ha permesso agli alunni, soprattutto stranieri, iscritti presso i CTP, di continuare gli studi presso i corsi serali. Infatti gli studenti che frequentavano i corsi per conseguire la licenza media inferiore potevano, nello stesso periodo, frequentare dei corsi organizzati ad hoc da CTP e scuole superiori per l'acquisizione delle conoscenze caratterizzanti del biennio della scuola superiore. In questo modo gli studenti, dopo aver superato gli esami corrispondenti, potevano, nello stesso tempo, conseguire la licenza media e iscriversi al terzo anno della scuola superiore.

Nel tentativo di migliorare e trovare nuove forme di istruzione

¹⁶ Si trattava di iniziative finanziate dalla legge n. 440/97, attraverso la quale era possibile ottenere finanziamenti per l'istruzione degli adulti.

degli adulti che non siano una replica, seppur ridotta nei tempi (che restano fondamentali per ovvi motivi) dei corsi diurni, e a seguito dei diversi documenti e raccomandazioni pubblicati dal Parlamento dal Consiglio europeo nonché dalle leggi nazionali¹⁷, nel 2015, sono stati istituiti i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

Dal 2015, anno dell'istituzione dei CPIA, ad oggi, il numero delle iscrizioni ai corsi serali per il conseguimento del titolo di studio di licenza media o per il conseguimento del diploma è continuamente aumentato. L'incremento maggiore si è avuto a causa del forte processo migratorio che l'Italia si trova a vivere. L'aumento degli stranieri, accompagnato dai giovani italiani che rientrano in formazione perché sprovvisti di un titolo di studio e degli adulti che rientrano in formazione per riqualificarsi, sono indici significativi dei profondi mutamenti sociali che il nostro paese si trova a vivere.

Dopo aver ripercorso le tappe principali della storia dell'offerta formativa dedicata agli adulti nel nostro paese, possiamo concludere comparando la situazione iniziale con quella attuale, per vedere quali sono state le linee di evoluzione principale.

6.3. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Subito dopo l'Unità d'Italia, la lotta all'analfabetismo viene sentita, almeno dalle classi dirigenti più progressiste, come la soluzione necessaria per la realizzazione di una società in cui gli individui siano protagonisti attivi di coesione e progresso sociale ed economico. Ma è intorno agli anni '60 e '70 del Novecento,

¹⁷ Si vedano in particolare: Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, pubblicato dalla Commissione europea il 30 ottobre del 2000; Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006; Legge n. 92/2012 (legge Fornero) che sancisce il diritto del cittadino di vedersi riconosciuti e validati apprendimenti e competenze acquisite in ambiti formali, non formali e informali.

soprattutto nell'area più industrializzata del paese, che questa esigenza viene avvertita in maniera generale, cioè dalla maggior parte dei cittadini, in vista di una crescita comune ed effettiva. Si tratta di un passaggio fondamentale: mentre nel periodo precedente l'analfabetismo veniva percepito come problema reale quasi esclusivamente da politici e intellettuali illuminati - quindi ampiamente alfabetizzati - con l'industrializzazione italiana il problema inizia ad essere avvertito da chi ne è portatore, perché ostacola l'effettiva integrazione e realizzazione personale e professionale. Lo sviluppo industriale aveva infatti messo in movimento una parte ampia della popolazione generale, che dalle campagne si spostava verso le zone più industrializzate. Lasciando il lavoro agricolo, fatto di attività sempre uguali e di saperi tramandati oralmente e praticamente, gli individui si ritrovano in una società che offre nuove e interessanti prospettive, per raggiungere le quali è però necessario saper leggere e scrivere. Grazie ai corsi serali molti adulti riescono a progredire sia nell'ambito lavorativo che sociale. Oggi l'attività dei CPIA e dei corsi serali permette agli stranieri di inserirsi e diventare parte integrante della società in cui si trovano a vivere. Permette inoltre il rientro in formazione dei giovani che abbandonano la scuola, ma permette anche, con i diversi percorsi formativi che sono attivi nei centri, di riqualificare le proprie competenze in una società che è in continuo mutamento.

Possiamo dire allora che la lotta all'analfabetismo continua ad essere la chiave di successo per un vivere civile pieno e soddisfacente. Oggi il problema si arricchisce di ulteriori componenti: per analfabetismo oggi possiamo infatti intendere anche altre forme di esclusione sociale, che non sono più il solo "non saper leggere e scrivere" ma vanno oltre, abbracciano le nuove tecnologie, le lingue straniere, la cittadinanza globale e, soprattutto, la capacità costante di apprendere in un mondo che cambia a velocità mai sperimentate prima.

Bibliografia

Ginsborg, P. (2006). *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino, Giulio Einaudi Editore.

Leuzzi, M. C. (2012). *Alfabetizzazione nazionale e identità civile. Un piccolo popolo per una grande nazione (1880-1911)*. Roma, Anicia, II edizione.

Legge 20 maggio 1970 n. 300 "Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e nell'attività sindacale nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento".

Ordinanza Ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997 "Educazione in età adulta - Istruzione e formazione".

Direzione Generale Istruzione Tecnica, Prot. n. 2564/98, Roma, 16 giugno 1998, "Corsi serali nell'Istruzione Tecnica: progetto sperimentale SIRIO".

Legge 28 giugno 2012, n. 92 "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita".

Decreto del Presidente della Repubblica 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 decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133".

Sitografia

ISTAT (2017). Serie Storiche, istruzione e lavoro. Disponibile in http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209 (17/12/2017)

Manzi, A. (1961) "Non è mai troppo tardi - 24 febbraio 1961". Disponibile in https://www.youtube.com/watch?v=UF_Xypl-TnNk (17/12/2017).

Unità didattica tratta da "La storia siamo noi" - "L'alfabetizzazione. Storia sociale d'Italia dal 1945/2000". Disponibile da <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/l-alfabetizzazione-storia-sociale-ditalia-19452000/7120/default.aspx> (17/12/2017).

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

di Maria Beatrice Benedetto


7.1. INTRODUZIONE

La nascita dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti è strettamente connessa alle questioni dell'identità strategica e culturale, al rapporto con il contesto territoriale e con i portatori d'interesse e, di conseguenza, alla rendicontazione e alla responsabilità sociale.

Come per tutte le organizzazioni anche per i CPIA la consapevolezza dell'identità strategica, del "perché operiamo" (mission), del "dove vogliamo andare" (vision), di "quali sono i codici di comportamento da adottare" (valori), costituisce la base per la comprensione reciproca all'interno delle istituzioni scolastiche, il fondamento del processo di autovalutazione e l'origine della legittimazione sociale della scuola. L'identità trova il suo naturale sbocco nel piano strategico, il documento programmatico che disegna le tappe di sviluppo dell'istituzione, tenendo insieme missione, visione, valori e obiettivi strategici.

Aspetto ineludibile nella formulazione dell'identità e nella gestione strategica dei CPIA è sapere chi sono e cosa si aspettano i portatori d'interesse, così definiti dalle *Linee guida per il reporting di sostenibilità* della Global Reporting Initiative: "gli stakeholder, ovvero portatori di interesse, sono gruppi o singoli: (a) che, ragionevolmente ci si aspetta siano interessati in modo significativo da attività, prodotti e/o servizi dell'organizzazione; o (b) le cui azioni ci si aspetta che influenzino la capacità dell'organizzazione di implementare con successo le proprie strategie e di raggiungere i propri obiettivi" (Global Reporting Initiative, 2011).

L'identità gioca un ruolo centrale nella rendicontazione socia-



le, processo volontario attraverso il quale la scuola, assumendo piena consapevolezza della responsabilità sociale che la caratterizza, rende conto ai portatori d'interesse dei risultati educativi raggiunti in coerenza con la propria missione, visione ed i propri valori di riferimento. Lo strumento operativo principe della rendicontazione è il bilancio sociale, inteso prima come processo di gestione e poi come documento di comunicazione degli effetti sociali e ambientali che derivano dalle scelte dell'istituto.

Il D.P.R. n. 263 del 29 ottobre 2012 e le Linee guida del 12 marzo 2015, gli strumenti legislativi con cui i Centri hanno visto la luce, in più punti affrontano questi temi e spingono l'organizzazione dei Centri verso un modello reticolare fondato da un lato su una chiara identità e dall'altro sulla capacità di dialogare con il territorio. Così l'art. 2 del D.P.R. n. 263/2012, dedicato all'identità dei centri, li definisce come istituzioni autonome articolate in "reti territoriali di servizio" organizzate in forme aperte, volte a "stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni" e che ampliano la loro offerta formativa stipulando accordi anche con le strutture formative accreditate dalle regioni. Sull'identità dei CPIA tornano le Linee guida (punto 3.1), sottolineando che l'ampliamento dell'offerta formativa "deve tenere conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali", indicando anche possibili raccordi con altre tipologie di percorsi d'istruzione e formazione: Istruzione e Formazione Professionale, apprendistato, percorsi IFTS, Istituti Tecnici Superiori.

Non meno rilevante per il nostro discorso è un'altra indicazione contenuta nelle Linee guida sempre relativa all'identità dei Centri:

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

questi sono tenuti, in quanto rete territoriale di servizio, a svolgere anche attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo nell'ambito dell'istruzione per adulti nonché a compiere, come misura di sistema, la lettura dei fabbisogni formativi del territorio.

Si tratta dunque di un'ulteriore interpretazione, in qualche misura ampliata e spinta verso l'idea di responsabilità sociale, dell'autonomia concessa vent'anni orsono a tutte le istituzioni scolastiche. Fino agli anni Novanta le scuole ricevevano dal centro la loro identità, il processo inauguratosi con la Legge 59/1997 e il successivo D.P.R. n. 275/1999 ha invertito questo movimento: ora sono le scuole autonome a costruire la loro identità culturale, tenendo in equilibrio e contemperando le esigenze nazionali e quelle del territorio in cui operano. Ai CPIA è stato dato il compito di spingere un passo più avanti questa stessa autonomia, attraverso un dialogo continuo con i portatori d'interesse che la normativa impone, quasi facendo un elenco degli *stakeholder* privilegiati e degli strumenti di apertura e dialogo.

La tendenza che induce i Centri all'apertura verso l'esterno non può che partire dalla formulazione dell'identità strategica, intesa come base ineludibile su cui poggiare la scelta degli obiettivi strategici, del piano strategico e, in ultima analisi, delle scelte formative. Si tratta di un concetto messo ampiamente in luce dalla letteratura sulle "scuole di successo" e che deve essere esteso ai CPIA: le scuole efficaci sono comunità fondate su alleanze educative e sulla condivisione di uno scopo, di una visione e di valori. È questa dimensione immateriale del patrimonio delle scuole, fondata sull'identità strategica e culturale, a fare la differenza e a contribuire alla nascita di una scuola di qualità (Sergiovanni, 2002). Su questo versante valgono, senza ombra di dubbio, anche per l'istruzione degli adulti, le riflessioni di Mario Castoldi sull'identità formativa, che ogni istituto ha il dovere di strutturare, perché "una scuola senza identità, o con un'identità debole, è destinata a scomparire o comunque a ridimensionare la propria immagine e le proprie potenzialità" (Castoldi, 2012).

Del resto è del tutto evidente che un'organizzazione complessa e ramificata come quella disegnata dalla normativa per i CPIA, dotata di un'unità amministrativa (sede centrale e punti di erogazione), di unità didattica (concretizzata dagli accordi di rete con le scuole secondarie che erogano percorsi di secondo livello) e di unità formativa (realizzata attraverso gli accordi con attori del territorio per l'ampliamento dell'offerta formativa), non può che strutturarsi grazie ad una solida identità strategica e scegliere un modello organizzativo allo stesso tempo chiaro e flessibile, dotato di un nucleo forte capace di dialogare con l'esterno e, sulla base di questo dialogo, evolvere. Dunque, così come avviene per le scuole, anche per i CPIA la riflessione sul modello organizzativo è ineludibile.

Il filone di ricerca che ha inteso analizzare nella realtà scolastica italiana l'impatto sugli apprendimenti dei modelli organizzativi, pur essendo relativamente giovane, ha portato diversi risultati che dimostrano come l'organizzazione della scuola possa fare la differenza nel rendimento degli studenti. Questo assunto è stato confermato da una ricerca empirica condotta per l'INVALSI da Angelo Paletta, relativa per l'appunto ai modelli organizzativi e al loro influsso sugli esiti degli apprendimenti, misurati tramite le prove standardizzate proposte dall'INVALSI. Nonostante sia stato pubblicato ormai da dieci anni, vorremmo tornare a riflettere su questo pionieristico lavoro, perché ci pare che i suoi risultati non abbiano a sufficienza penetrato le prassi gestionali delle nostre istituzioni educative. Il rapporto ha dimostrato che i modelli gestionali più efficaci e che hanno assicurato i migliori risultati di apprendimento sono quelli della *learning organization*, della scuola a rete e della scuola imprenditoriale. Se si analizzano i profili di queste tre tipologie di organizzazione, tracciati nello stesso studio commissionato dall'INVALSI, emerge che tutti e tre nascono da una chiara e condivisa formulazione dell'identità strategica. Per contro il modello che trascura la strutturazione di una *mission*, di una *vision* e di valori fondanti, vale a dire il modello definito nello studio "scuo-

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CIA dell'Italia centrale

la autorerferenziale”, produce risultati sistematicamente al di sotto della media. Pur tenendo conto delle differenze che caratterizzano una scuola della seconda opportunità come sono i CIA (ad oggi privi delle rilevazioni derivate dalle prove standardizzate), la lettura proposta da Paletta offre spunti di riflessione non trascurabili (Paletta, 2007).

Con i CIA ci troviamo di fronte a strutture aurorali, che stanno proprio in questa fase costruendo la loro organizzazione e costruire un'organizzazione vuol dire avviare un processo strategico a sua volta basato sulla determinazione e sul radicamento, in tutto il sistema, della visione, della missione e dei valori condivisi. Ogni Centro dovrebbe impegnarsi a formalizzare e comunicare la sua identità - in termini di missione, visione, valori - affinché essa rappresenti un polo di attrazione per tutti, ma come ricorda Angelo Paletta “il punto non è quello di elaborare un documento perfetto, ma di acquisire una profonda comprensione dei valori fondamentali e delle finalità della propria organizzazione” (Paletta, 2011).

Sulla scorta di queste elaborazioni, il presente lavoro tenta di analizzare la strutturazione dell'identità strategica e il dialogo con gli *stakeholder* nei CIA come spia e indice dell'introduzione di un processo di qualità e miglioramento continuo.

7.2. QUALITÀ, MIGLIORAMENTO E IDENTITÀ

Nella loro ricerca, significativamente intitolata *Strategy in action: how school systems can support powerful learning and teaching*, Rachel Curtis ed Elizabeth City hanno messo in risalto come una delle competenze chiave delle scuole che riescono ad attuare un miglioramento efficace sia la capacità di agire a partire da una visione condivisa (Curtis e City, 2009). Per le due studioso è chiaro il nesso che lega i processi di miglioramento e

l'identità strategica, così come quest'ultima è alla base di ogni sistema di qualità, a sua volta connesso all'autoanalisi e all'autovalutazione: un continuum di rimandi che pone la questione dell'identità strategica e culturale delle istituzioni educative al centro del dibattito.

Queste riflessioni ci accompagnano nel sottolineare come la questione della qualità nella scuola italiana sia di grande attualità, poiché la stagione dell'autovalutazione, inaugurata con la presentazione dei Rapporti di autovalutazione durante l'a.s. 2014/2015, la impone all'attenzione di tutte le comunità educanti, che non potranno ignorare la qualità del percorso autovalutativo (Castoldi, 2005).

È certamente vero che, ad oggi, i Centri dedicati all'istruzione per gli adulti non hanno l'obbligo di realizzare un rapporto di autovalutazione, ma la svolta imposta con il Sistema Nazionale di Valutazione e il D.P.R. n. 80/2013 è evidentemente penetrata nel sistema formativo italiano a tal punto da far sentire ai CPIA l'esigenza di una qualche forma di autovalutazione. Anticipando risultati esposti più avanti, possiamo infatti notare che la stragrande maggioranza dei Centri ha intrapreso in piena autonomia un percorso di autovalutazione, in alcuni casi giungendo fino alla stesura di un vero e proprio rapporto. In tal modo anche queste istituzioni si sono incamminate sulla strada che conduce all'identità strategica, al miglioramento e alla qualità.

Definire la qualità è un'operazione solo apparentemente semplice. Si può affermare che essa sia "l'attitudine di un prodotto o di un servizio a soddisfare i bisogni (impliciti o espliciti) di chi ne sarà fruitore" (Ceriani, 2004). Come si può notare, questa definizione si oppone al concetto, vecchio ma che conserva una sua indubbia validità, di perfezione tecnica. Nel delineare oggi l'idea di qualità si deve tenere conto che è sempre più diffusa la consapevolezza che la qualità dei risultati sia frutto della qualità dell'organizzazione e che vi sia un legame inscindibile tra qualità e *stakeholder*. Il concetto di qualità, inoltre, non può essere inteso come statico ma è in continua e rapida evoluzione.

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

Si è modificato nel tempo, passando dal “controllo della qualità” (evitare non-conformità/difettosità nell'esecuzione), all’“assicurazione della qualità” (assicurare, attraverso azioni preventive sul sistema e sui processi, che la progettazione/esecuzione/consegna del prodotto o del servizio sia corrispondente alle attese degli utenti), al “miglioramento continuo” che implica l'adeguarsi a un contesto che muta, mirando a prestazioni progressivamente più alte (CAF & Education, 2013).

Una rapida disamina dei sistemi che hanno calato il concetto di qualità nel mondo educativo italiano ci consente di osservare che ad oggi le scuole si confrontano essenzialmente con il modello di *Total Quality Management (TQM)*, finalizzato al miglioramento continuo e caratterizzato, tra l'altro, dalla forte attenzione al cliente, dalla pervasività dei valori della qualità in tutta l'organizzazione, dal coinvolgimento di tutti nel miglioramento e dall'attivazione del ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*) o ciclo di Deming. Esistono diversi modelli di TQM, nazionali o regionali (Deming in Giappone, *Malcolm Baldrige* negli USA, EFQM e CAF in Europa), nati per stimolare la competitività dei rispettivi sistemi socio/economici, che si sono evoluti in modelli per il miglioramento attraverso l'autovalutazione (CAF & Education, 2013). L'identità strategica è comunemente riconosciuta come un fattore trainante di tutti i modelli di *Total Quality Management*. In effetti, il primo concetto chiave che il TQM ha introdotto nella pianificazione è che gli obiettivi, le strategie, i piani debbono derivare dalla visione e dalla missione, le quali devono essere preliminarmente definite e continuamente riviste in funzione dei cambiamenti degli scenari di riferimento. Il secondo concetto chiave che il TQM, in particolare il ciclo PDCA, ha introdotto nella pianificazione è la necessità di comprendere pienamente le attese di valore dei clienti; la focalizzazione sui portatori d'interesse e sulle loro esigenze è quindi fondamentale (CAF & Education, 2013). Da ciò deriva che definizione e condivisione dell'identità dell'organizzazione e dialogo con i propri *stakeholder* non sono processi scissi, ma si devono integrare.

Questa constatazione ci riporta a quanto notato inizialmente a proposito dei CPIA e delle piste tracciate dalla normativa: la necessità che sviluppino un'identità definita e condivisa, per aprirsi più efficacemente al contesto e ai portatori d'interesse e per divenire realmente una "rete territoriale di servizio".

7.3. IL METODO E I RISULTATI DELLA RICERCA

Le pagine che seguono presentano i risultati di uno studio sui Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti delle regioni del centro Italia¹⁸, volto a indagare la capacità dei Centri di definire la loro identità strategica e culturale. Per raggiungere questo obiettivo, l'analisi si è focalizzata sulla capacità delle istituzioni educative di elaborare una propria missione, una visione e dei valori fondanti. Abbiamo contemporaneamente indagato la propensione dei Centri a divenire "reti territoriali" attraverso la riflessione sul grado di analisi del territorio di riferimento. Inoltre abbiamo esaminato l'attitudine mostrata dai CPIA ad individuare e coinvolgere gli *stakeholder* nella costruzione dell'organizzazione e dell'identità strategica, verificando se questi elementi confluissero o meno in un piano strategico che consentisse la determinazione di obiettivi strategici per definizione. Negli obiettivi strategici lo studio trova il suo confine, essi non sono analizzati scendendo nel merito delle scelte compiute e dei risultati raggiunti, ma solo per la loro indispensabile derivazione all'identità.

Quella appena esposta è l'area problematica al centro delle riflessioni di questa ricerca, a partire da essa il lavoro si è articolato nelle seguenti fasi:

¹⁸ Le istituzioni analizzate appartengono all'area facente capo al nucleo territoriale dell'INDIRE che ha sede a Roma; si tratta di trenta CPIA dislocati in Toscana (dieci), Marche (due), Umbria (due), Lazio (dieci), Abruzzo (tre), Sardegna (tre).

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

- ricognizione teorica alla ricerca di riferimenti per strutturare l'analisi;
- individuazione del campo di ricerca empirica, vale a dire i trenta CPIA dell'Italia centrale;
- individuazione dei possibili portatori d'interesse dei CPIA e dei documenti da sottoporre ad analisi;
- strutturazione della griglia d'interpretazione dei dati dei CPIA e della scala valutativa;
- analisi dei documenti *on line* dei trenta CPIA;
- sistematizzazione dei dati raccolti;
- analisi e interpretazione dei dati raccolti.

7.3.1. Alcuni riferimenti teorici

Il presente lavoro ha preso le mosse dal quadro teorico disegnato da Angelo Paletta nell'ambito di uno studio dedicato all'osservazione e misurazione delle pratiche di *leadership* dei dirigenti scolastici. Il costrutto elaborato da Paletta si basa su cinque macro processi: orientamento strategico; organizzazione della didattica; gestione dei processi di autovalutazione e miglioramento; sviluppo del capitale professionale; gestione delle reti e delle relazioni con i portatori d'interesse (Paletta, 2015b). Il primo macro-processo, dedicato all'orientamento strategico, è stato il punto di partenza di questa ricerca e ci ha guidato nell'analisi del processo di determinazione della visione, della missione, dei valori e nella loro connessione agli obiettivi strategici dei Centri.

Altro punto di riferimento è stato il *Common Assessment Framework* (CAF), versione semplificata per il settore pubblico del modello *European Foundation for Quality Management for Excellence* (EFQM). L'EFQM for Excellence, modello europeo di Gestione della Qualità Totale (TQM), si basa sulla conoscenza, attraverso un processo di autovalutazione, dei punti

di forza e delle aree di miglioramento dell'organizzazione¹⁹. È bene in questa sede ricordare che il CAF vuole essere uno strumento per introdurre i principi del *Total Quality Management* (TQM) nel settore pubblico attraverso l'autovalutazione, intesa come diagnosi che porti a intraprendere azioni di miglioramento, e il *benchlearning* fra le organizzazioni del settore pubblico.

7.3.2. Costruzione della griglia d'interpretazione dei dati e della scala valutativa

Come accennato sopra, per effettuare l'analisi delle evidenze relative all'identità strategica dei CPIA si è messa a punto una griglia di lettura (riportata in allegato) che ha preso spunto da quella elaborata a corredo del modello *CAF Education* nell'ambito del PAQ (Pubblica Amministrazione di Qualità), marchio del Dipartimento della Funzione Pubblica. Inoltre, nella griglia si sono attribuiti dei punteggi basati sul "Sistema di punteggio" della "Griglia dei Fattori abilitanti" sempre del modello CAF (CAF & Education, 2013).

Lo schema si compone di dieci criteri:

1. Formulazione/sviluppo di una missione d'istituto;
2. Formulazione/sviluppo di una visione d'istituto;
3. Formulazione/sviluppo di valori fondanti;
4. Formulazione/sviluppo di obiettivi strategici;
5. Derivazione degli obiettivi strategici dall'identità strategica;
6. Sistemi di monitoraggio e revisione dell'identità strategica;
7. Analisi del territorio;
8. Processo d'individuazione degli *stakeholder*;

¹⁹ Il modello CAF è il risultato della cooperazione fra i Ministri della Funzione Pubblica europei, la *Speyer School* (Scuola Superiore di Scienze dell'Amministrazione), l'EIPA (Istituto Europeo per le Pubbliche Amministrazioni) e l'EFQM stessa ed è stato assunto dall'Unione europea come base per il confronto e il miglioramento delle amministrazioni pubbliche. La struttura è stata messa a punto tra 1999 e 2000, revisionata nel 2006 e 2012; nel 2010 è stato licenziato il modello *CAF Education*, aggiornato nel 2013.

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

9. Processo e strumenti di coinvolgimento degli *stakeholder* nell'elaborazione dell'identità strategica;
10. Comunicazione esterna attraverso in sito web dell'identità strategica (solo navigazione primaria).

A ciascuno dei dieci criteri si è attribuito un giudizio composto da due elementi: un indicatore numerico assegnato su una scala da 0 a 10 (la scala è quella usata dal CAF Education come si diceva prima) e una motivazione sintetica.

7.3.3. Individuazione dei documenti prodotti dai CPIA da sottoporre ad analisi

I criteri sopra elencati sono stati verificati in diverse fonti ufficiali dei CPIA scelte a partire dalle indicazioni riportate dalla letteratura italiana (Paletta, 2011) e dalla normativa relativa ai Centri. In particolare i documenti analizzati nello studio sono stati: Il Piano triennale dell'offerta formativa, il Regolamento d'istituto, il Patto formativo individuale, la Carta dei servizi, il Programma annuale con particolare riferimento alla Relazione del Dirigente scolastico, le circolari, i moduli ed i bandi.

Il numero delle fonti analizzate varia a seconda del criterio e della sua natura. Alcuni esempi chiariranno meglio la scelta condotta. La *vision* per sua stessa natura è un testo incisivo che si presta ad essere riprodotto in diverse fonti: elettivamente è presente nel PTOF, indicato sia dal D.P.R. n. 275/1999 sia dalla Legge 107/2015 come testo cardine dell'identità delle scuole, ma può trovarsi anche nella Carta dei servizi, nella testata del sito, nelle circolari e così via. Altrettanto non si può dire per gli obiettivi strategici che trovano la loro sede naturale nel PTOF, ma sarebbero fuori posto nell'intestazione di una circolare.

Quindi, i primi tre criteri (*mission*, *vision* e valori) sono stati analizzati nel numero massimo di fonti, rispettivamente otto e cinque. I criteri relativi agli obiettivi strategici, alla revisione e al monitoraggio dell'identità, all'analisi del territorio e al coinvolgimento degli *stakeholder* sono stati verificati principalmente sul

PTOF, anche se, mentre si analizzavano le altre fonti si è valutata la presenza o meno anche di questa famiglia di criteri.

Il decimo criterio è incentrato sulla comunicazione esterna dell'identità strategica tramite il sito web della scuola e, naturalmente, la fonte è il sito stesso. In questo caso ciò che con il criterio si è voluto sondare è la presenza nella navigazione di primo livello (Home page, sezioni del sito e pagine interne alle sezioni), non si è considerata la navigazione secondaria che implica aprire e scaricare un documento.

7.3.4. Individuazione dei portatori d'interesse dei CIA

Come anticipato sopra una delle fasi della ricerca è stata dedicata all'individuazione dei portatori d'interesse. In quest'ambito dobbiamo sottolineare che l'analisi degli *stakeholder* è stata svolta tenendo come punto di riferimento il lavoro di Angelo Paletta dedicato all'*accountability* e al bilancio sociale nelle scuole (Paletta, 2011); l'elaborazione dello studioso ci ha guidato in particolare nella definizione e classificazione dei portatori d'interesse. Naturalmente queste analisi sono state rielaborate alla luce della normativa sui CIA, in particolare del D.P.R. n. 263/2012 che delinea alcuni possibili portatori d'interesse con cui stipulare accordi di rete per avviare i Progetti assistiti, attivati dalle scuole nell'a. s. 2012/2013 come momento di passaggio dai precedenti Centri Territoriali Permanenti agli attuali CIA.

Riprendendo queste due fonti i portatori d'interesse sono stati così classificati:

- gli utenti (studenti e famiglie);
- destinatari (mondo del lavoro, centri per l'impiego, Università, istruzione superiore);
- lavoratori (DS, docenti, ATA);
- la *governance* (Stato, Ministero, USR, Enti locali, Prefetture, strutture carcerarie, camere di commercio, servizi socio assistenziali, ecc.);

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

- gli *stakeholder* cooperativi (scuole in rete, associazioni professionali, strutture accreditate dalle Regioni per l'istruzione e la formazione ecc.);
- gli *stakeholder* contrattuali (fornitori, rappresentanze sindacali, finanziatori);
- gli *stakeholder* di opinione (media, partiti politici, lobby, opinione pubblica).

7.4. RISULTATI DELLO STUDIO

Una volta individuati i Centri da sottoporre ad analisi, delineati gli *stakeholder* insieme ai documenti utili per lo studio e dopo aver strutturato la griglia di lettura, si è dato inizio alla fase di analisi delle fonti *on line* dei trenta CPIA e alla sistematizzazione dei dati raccolti che vengono di seguito presentati.

7.4.1. Analisi del criterio "missione"

La missione definisce quale è il ruolo della scuola, descrive in modo conciso la ragion d'essere dell'istituto e il ruolo che s'impegna ad assumere nel territorio di riferimento. Con la dichiarazione di missione si descrivono i servizi erogati e gli utenti serviti, i bisogni soddisfatti e le motivazioni profonde che muovono alla soddisfazione di quei bisogni, la filosofia di relazione con il personale.

L'analisi quantitativa sulla *mission* dei CPIA oggetto di studio mostra che il 57% delle istituzioni non sviluppa una missione. Per rilevare la presenza della missione sono stati presi in considerazione, oltre al PTOF, anche il Regolamento d'istituto, il Patto formativo individuale, la Carta dei servizi, il Programma annuale con la Relazione del DS, le circolari (incluse modulistica e bandi) e il sito web. Lo studio dei suddetti documenti ha dato lo stesso esito per tutti i CPIA: nessun istituto vi inserisce la propria *mission*, inclusi gli istituti che l'hanno declinata nel

PTOF. Quindi la comunicazione della missione, per i Centri che l'hanno sviluppata, avviene quasi esclusivamente attraverso il PTOF; gli altri documenti analizzati non recano traccia della *mission*, come se faticasse ad uscire dal luogo deputato per diventare pervasiva.

Per ciò che concerne l'analisi qualitativa, naturalmente si prendono in considerazione solo i CPIA che hanno espresso la loro *mission*, tra questi il 30% raggiunge l'eccellenza, formulando nel PTOF delle *mission* chiare, ben strutturate e facilmente comunicabili sia all'interno che all'esterno della scuola. Il 46% dei Centri si attesta su posizioni ottime, con buone formulazioni, ma con una scarsa attenzione alla visibilità della missione, elemento che fa pensare ad una ridotta capacità di comunicarla e condividerla. Infine, il 24% dei CPIA che sviluppa una missione si attesta su una valutazione qualitativa non elevata, con punteggi che vanno dal 3 al 5, soprattutto a causa di formulazioni generiche, non calate nella realtà territoriale del CPIA.

7.4.2. Analisi del criterio "visione"

La visione si nutre di pensiero creativo, capacità di cambiare e desiderio d'innovazione, con essa la strategia si proietta nel futuro e stabilisce gli obiettivi a medio e lungo termine. La visione guarda oltre l'immediato e implica la capacità di immaginare il futuro non solo dell'istituzione ma anche del contesto in cui essa opera dal punto di vista economico, sociale, demografico, ecc.

In base a quanto risulta dall'elaborazione dei dati visti in precedenza, il 43% dei CPIA ha sviluppato una missione; la percentuale cala al 33% se si considera il criterio della visione. Nel passaggio dalla missione alla visione si assiste, dunque, ad un impoverimento dell'identità ed è interessante notare come i CPIA che hanno ottenuto la valutazione qualitativa più bassa sulla missione siano anche quelli che non hanno sviluppato la visione.

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CIA dell'Italia centrale

Tutti i CIA presentano la visione attraverso il PTOF, che si conferma strumento privilegiato per veicolare l'identità. Negli altri documenti presi in considerazione per analizzare la visione di sviluppo manca un qualsiasi cenno ad essa e ciò stupisce soprattutto nel caso del sito web, di solito luogo privilegiato per diffondere la *vision* dell'organizzazione.

Per ciò che concerne l'analisi qualitativa degli istituti che si sono cimentati nello sviluppo di una visione, il 50% raggiunge risultati buoni, grazie ad una formulazione chiara e facile da comunicare. In ogni caso è interessante notare che tutti i CIA sembrano non considerare la visione come lo strumento principe per immaginare il futuro dell'organizzazione.

Quindi, paragonando lo sviluppo della *mission* e della *vision* nei CIA presi in esame, si nota come il processo identitario riduce la sua consistenza quantitativa e qualitativa.

7.4.3. Analisi del criterio "valori"

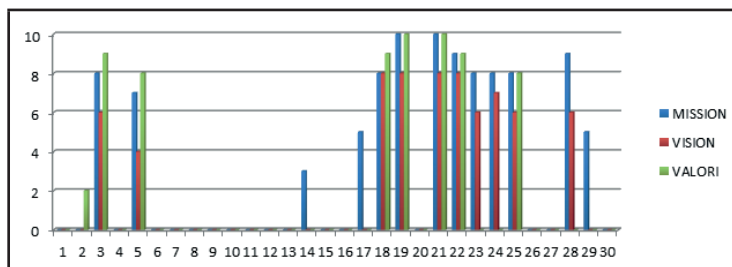
I principi fondanti sono connessi alla visione e alla missione; sono i principi essenziali e durevoli su cui si fonda l'azione della scuola e la sua etica, costituiscono le fondamenta su cui si basano tutte le relazioni all'interno dell'istituzione. Non sono negoziabili e non variano al variare delle condizioni esterne, promuovono il consenso attorno agli scopi dell'organizzazione, creano senso di appartenenza.

Considerando lo sviluppo della *mission*, della *vision* e dei valori nei nostri CIA, si nota come il processo identitario, nel passaggio dagli elementi missione e visione ai valori, riduce ulteriormente la sua consistenza. In effetti si scende ad un 27% delle istituzioni che esplicitano i propri valori, contro un 43% che si era dotata di una missione e un 33% che aveva una visione. Come era avvenuto per i due criteri precedenti anche per i valori il documento cardine rimane il PTOF, gli altri testi dei CIA non hanno rimandi ai valori.

Sin d'ora si può notare che la stragrande maggioranza dei CIA

non connette i valori direttamente all'identità strategica in un processo unitario d'individuazione dell'identità dell'istituto. Il grafico riporta lungo l'asse delle ascisse i trenta CIA analizzati e mostra lo sviluppo in ciascuno di questi dei tre criteri fondanti dell'identità strategica: missione, visione e valori.

Grafico 7.1.
Missione, visione e valori dei CIA analizzati.

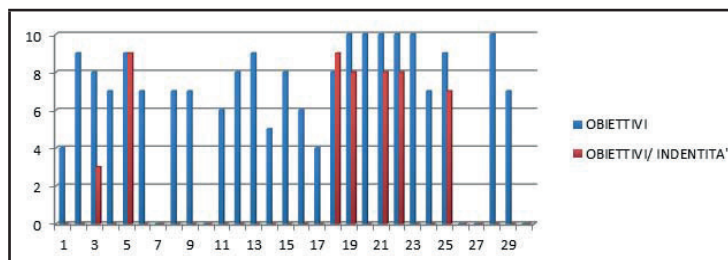


7.4.4. Analisi dei criteri legati agli obiettivi strategici

Gli studi di Paletta, in accordo con la letteratura sul tema, indicano che il radicamento in un'organizzazione educativa dell'identità strategica favorisce l'individuazione di obiettivi pertinenti e rilevanti (Paletta, 2011 e 2015a). In accordo con questo assunto, l'analisi quantitativa è partita dal rilevare la presenza o l'assenza degli obiettivi strategici nel PTOF dei CIA, constatando che l'83% degli istituti inserisce, seppur in forma varia, i propri obiettivi nel Piano. L'analisi qualitativa non ha investito direttamente la struttura degli obiettivi, ma si è limitata a verificare se essi fossero o meno scaturiti dall'identità, attraverso un coerente piano strategico. A questo proposito bisogna notare che solo il 27% dei Centri ancora gli obiettivi all'identità e sono ancor meno i centri che costruiscono un coerente ed organico piano strategico che dall'identità faccia discendere gli obiettivi, si tratta infatti del 17% delle istituzioni. Questi CIA, tutti dislocati in Toscana e di cui si dirà meglio più avanti, costruiscono i loro piani strategici a partire da un processo di autovalutazione strutturato attraverso il modello CAF.

Grafico 7.2.

Correlazione tra identità e obiettivi strategici nei CPIA studiati.



7.4.5. Analisi del criterio legato al monitoraggio e alla revisione dell'identità strategica

Altro elemento della griglia valutativa è costituito dalla presenza o meno nel PTOF di forme di monitoraggio e revisione dell'identità strategica. Il monitoraggio e la periodica revisione sono, infatti, considerati dalla letteratura indizi di un'identità strategica vitale e capace di guidare i processi educativi. Questo criterio è stato vagliato solo dal punto di vista quantitativo, riscontrando che nessuno tra i CPIA studiati prevede nel Piano triennale sistemi di monitoraggio e revisione.

7.4.6. Analisi dei criteri legati al territorio e agli stakeholder

In linea con l'idea che il settore dell'istruzione debba implementare sistemi che consentano di rendere conto in modo trasparente dei risultati raggiunti a partire dalla propria identità strategica, l'analisi ha voluto sondare quanto i CPIA si riflettessero nel PTOF sul loro contesto territoriale e dialogassero con gli *stakeholder*. L'analisi si è avvalsa di tre criteri: uno dedicato alla capacità dei CPIA di leggere il territorio di riferimento e il suo fabbisogno educativo, un secondo volto a comprendere la capacità d'individuare i propri *stakeholder*, il terzo teso a sondare la capacità delle istituzioni di coinvolgere i portatori d'interesse nel processo di elaborazione dell'identità strategica e della proposta formativa.

Per quanto riguarda il primo criterio, la capacità dei Centri di

analizzare il proprio territorio, la ricerca ha evidenziato che il 67% delle istituzioni conduce l'analisi del contesto, il rimanente 33% ne è priva. Tra i CPIA che si cimentano nell'analisi il 25% raggiunge l'eccellenza nella valutazione qualitativa, portando a conforto della propria analisi evidenze e dati, mentre il 30% dei Centri ottiene una valutazione bassa nella qualità dell'esame del territorio, che risulta stereotipata e priva di evidenze.

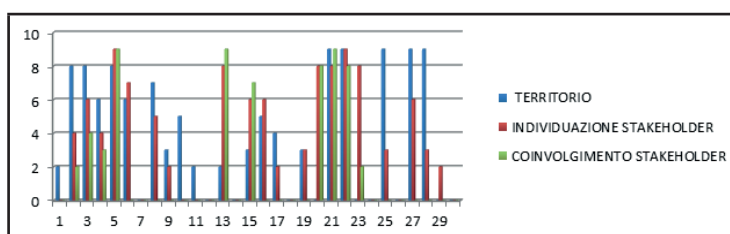
Per ciò che concerne il criterio dedicato alla capacità dei CPIA d'individuare i propri portatori d'interesse, l'indagine quantitativa è sovrapponibile a quella condotta per il criterio "territorio": il 67% dei CPIA individua i propri *stakeholder*. L'analisi qualitativa del medesimo criterio mette in luce che solo il 10% dei CPIA raggiunge una valutazione eccellente.

Il dato quantitativo s'inverte bruscamente quando si passa al terzo criterio, attraverso il quale si vuole stabilire il coinvolgimento degli *stakeholder* nella costruzione dell'identità strategica e della proposta formativa dei CPIA: il 67% dei Centri non coinvolge gli *stakeholder* nelle proprie scelte.

Il grafico mette in correlazione i criteri legati al territorio e agli *stakeholder*, mettendo in evidenza come il terzo criterio (coinvolgimento degli *stakeholder*) sia il meno diffuso tra i CPIA.

Grafico 7.3.

Correlazione tra criteri legati al territorio e criteri legati agli *stakeholder*.



7.4.7. Analisi del criterio di comunicazione dell'identità strategica attraverso il sito web del CPIA

È persino banale notare come le organizzazioni considerino il web un canale irrinunciabile di comunicazione e condivisione della pro-

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

pria identità. Per questa ragione si è deciso di inserire nella griglia un criterio dedicato a come i CPIA avessero usato i loro siti per comunicare l'identità strategica nella navigazione primaria; anche nel caso dell'item relativo al sito internet, l'analisi è stata sia quantitativa che qualitativa, per capire come fosse stato veicolato il messaggio dell'identità strategica. In particolare, l'analisi quantitativa dei siti si è focalizzata sulla presenza nella testata del sito della *mission* e della *vision*, che, per la loro natura di testi brevi, ben si prestano ad essere qui riprodotti. Altro elemento su cui si è appuntata l'analisi è la presenza di pagine dedicate a *mission*, *vision*, valori o, in subordine, alla presenza di questi elementi in pagine dedicate ad altro (organizzazione, l'istituto, ecc.).

Il dato quantitativo non lascia spazio a dubbi: i Centri non comunicano la loro identità in modo diretto e consapevole attraverso i loro siti web. Nessuna istituzione tra quelle analizzate comunica adeguatamente verso l'esterno la propria identità, l'80% lo fa in modo ampiamente lacunoso, ottenendo delle valutazioni qualitative basse che non superano in nessun caso il 3; si tratta di istituti che adottano un logo non del tutto pertinente con la loro identità o di Centri che hanno nella navigazione primaria pagine dedicate all'identità ("Chi siamo") con informazioni generiche e legate alla normativa di settore più che alla specifica realtà del Centro. Il 20% dei CPIA esclude dal proprio sito web qualsiasi segno legato all'identità.

7.5. CONSIDERAZIONI FINALI

7.5.1. L'identità dei CPIA attraverso la missione, la visione e i valori

I risultati emersi nella fase di analisi e restituzione dei dati raccolti ci hanno consentito di calarci dentro alcuni degli elementi organizzativi dei neonati Centri Provinciali per l'Istruzione degli

Adulti. In particolare la riorganizzazione dei risultati ci ha portato a considerare una doppia polarizzazione: l'identità strategica, fattore determinante per un'organizzazione che ha visto la luce solo nel recente passato e l'osmosi con il territorio, voluta fortemente dalla normativa che istituisce i CPIA. In questa delicata fase costitutiva molti Centri hanno avviato una riflessione sull'identità, come emerge da diversi Atti d'indirizzo formulati dai Dirigenti scolastici in occasione della stesura dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa, improntati proprio alla costituzione e al rafforzamento dell'identità. A questa esigenza diffusa non sempre ha corrisposto la progettazione e la costruzione di un'identità strutturata: solo una minoranza di Centri formula una propria missione, una visione ed esplicita i valori in base ai quali opera (rispettivamente il 43%, il 33% e il 27%). Questo dato non può che suscitare preoccupazione vista la natura stessa dei CPIA, veri e propri collettori in cui confluiscono, come descritto dalla normativa, diverse "unità didattiche": dalle scuole secondarie alle sedi carcerarie, dalla scuola di base all'apprendimento della lingua italiana per stranieri. Un diversità così forte può essere armonizzata solo all'interno di un'organizzazione guidata da un senso chiaro della propria identità.

La lettura dei dati è più incoraggiante per ciò che concerne l'analisi qualitativa delle istituzioni che hanno intrapreso la riflessione sull'identità; in effetti ben il 76% degli istituti raggiunge risultati elevati o molto elevati nella formulazione della *mission*, mentre la metà dei Centri che hanno sviluppato una *vision* ottiene valutazioni di buon livello. Tuttavia nessuno dei CPIA analizzati pare aver compreso che il senso stesso della visione dovrebbe consistere in una proiezione della strategia nel futuro. Del resto la capacità di leggere la propria organizzazione in un orizzonte ampio richiede competenze e conoscenze non sempre disponibili nei CPIA e in generale nelle scuole: proiezioni sui dati demografici e sui flussi migratori, piani di sviluppo del territorio, ecc.

Nel riassumere i risultati dell'analisi sull'identità strategica in

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

senso stretto (missione, visione, valori), emerge un panorama composito e variegato, con tratti d'interesse affiancati ad elementi problematici. Emerge così un panorama che evidenzia la necessità di diffondere nei CPIA una maggiore consapevolezza dell'importanza di strutturare un percorso identitario coerente, da cui far discendere una strategia educativa capace di migliorare gli esiti degli studenti.

7.5.2. La pianificazione strategica nei CPIA

Altrettanto articolata è l'immagine dei CPIA che emerge dalla lettura dei risultati relativi agli obiettivi strategici; in particolare sono due le evidenze degne di nota. La prima riguarda il dato quantitativo: la stragrande maggioranza dei Centri, vale a dire l'83%, ha esplicitato i propri obiettivi educativi e organizzativi. La riflessione sugli obiettivi, difficilmente presente nei vecchi Piani dell'Offerta Formativa, è il frutto di una mentalità che si sta radicando nella scuola italiana grazie al Sistema Nazionale di Valutazione, che ha condotto tutte le istituzioni della penisola a produrre un proprio Rapporto di Autovalutazione nel corso dell'anno scolastico 2014/2015. Attualmente i Centri non redigono un RAV Rapporto di Auto Valutazione, anche perché non vengono svolte prove nazionali standardizzate; ciò nondimeno nella stesura del PTOF hanno sentito l'esigenza di dichiarare i propri obiettivi, sulla scorta di quanto richiesto alle altre scuole dal Rapporto di autovalutazione e dal Piano di Miglioramento e alcuni di questi obiettivi sono organizzati in traguardi e priorità, esattamente come indicato dal RAV e dal PdM Piano di Miglioramento.

La seconda evidenza da sottolineare riguarda il dato qualitativo connesso agli obiettivi strategici, un dato che mette in luce come la cultura della pianificazione strategica e dell'allineamento tra identità e obiettivi sia ancora da diffondere: solo il 27% dei Centri connette identità ed obiettivi e solo il 17% si dota di un piano strategico coerente che faccia discendere gli obiettivi dall'identità. Nell'analizzare questo aspetto, preme ricordare che "in assen-

za di obiettivi strategici che facciano da guida per selezionare i progetti e le altre iniziative da realizzare, il processo decisionale appare estremamente frammentato”, avvicinando queste scuole ad “anarchie organizzative” (Paletta, 2011) e assimilandole a erogatori di progetti, selezionati e portati a termine per puro caso. Del resto, l’allineamento strategico è vitale all’interno di organizzazioni come i CPIA che insistono su territori vasti e frammentate in numerosi punti di erogazione.

7.5.3. I CPIA e l’esigenza di valutare il proprio operato

Sopra si accennava alla presenza degli obiettivi nei PTOF dei Centri e come questa fosse derivata dal radicamento dell’autovalutazione nella nostra scuola. Ad avvalorare la riflessione vi sono delle annotazioni che si leggono nel 53% dei PTOF dei Centri studiati, i quali lamentano l’assenza del RAV e delle analisi ad essi connesse, sentite ormai come preziose indicazioni per orientare il lavoro anche dei CPIA. A questo proposito ci pare importante evidenziare come ben il 43% dei Centri non si sia limitato a dolersi dell’assenza del Rapporto di autovalutazione, ma abbia deciso di costruire in proprio delle forme di autovalutazione, rispondendo così perfettamente ad uno dei mandati istituzionali di cui i Centri sono investiti: svolgere attività di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo sull’istruzione degli adulti²⁰. Solo per citare alcuni esempi, tre centri hanno costituito un nucleo di autovalutazione, uno si è affidato soprattutto ad un’analisi SWOT, un altro ha adottato il modello di Piano di Miglioramento messo a disposizione dall’INDIRE, un altro ancora ha creato un modello originale e di grande interesse, infine cinque CPIA hanno sperimentato l’adozione del modello *Common Assessment Framework* (CAF), al quale, come detto in precedenza, ampiamente s’ispira anche il presente studio.

²⁰ A tal proposito si vedano le *Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell’autonomia organizzativa e didattica dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti* al punto 3.1.2.

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

7.5.4. Il *Common Assessment Framework* (CAF) nei CPIA della Toscana

L'ultima constatazione rimanda ad un altro dato emerso nel corso delle ricerche. I cinque CPIA che si sono auto-valutati tramite il modello CAF sono tutti toscani; nelle altre regioni la lettura dei dati dello studio restituisce un quadro assai più sfaccettato, ma non privo di tentativi d'introdurre forme di valutazione. Nell'analizzare gli obiettivi strategici notavamo come il 17% dei CPIA si fosse dotato di un piano strategico, anche in questo caso si tratta di Centri toscani; in sostanza i CPIA toscani hanno una buona capacità di riflettere sull'identità ed adottare gli strumenti organizzativi che essa mette a disposizione (mission, vision, valori, obiettivi, piano strategico). Anticipando un argomento che tratteremo a breve, possiamo dire che lo stesso discorso vale per l'analisi del territorio e degli *stakeholder*, anche in questo ambito le istituzioni toscane raggiungono alti livelli quantitativi e qualitativi.

I risultati ottenuti dai Centri toscani sono certamente da attribuire alla decisione di costituirsi in rete e sperimentare collettivamente una forma di autovalutazione basata sul modello CAF, giungendo in seguito all'accreditamento come strutture di qualità. A ben badare, tale percorso implica la piena consapevolezza da parte di questi istituti di alcuni dei compiti cruciali assegnati ai CPIA dalla normativa di riferimento: essere reti territoriali di servizio, essere luoghi di ricerca, sperimentazione e sviluppo per l'istruzione degli adulti, saper leggere con puntualità le esigenze formative del territorio²¹.

7.5.5. Indizi sulla condivisione dell'identità

Tornando all'analisi dei risultati dello studio, un'annotazione deve essere dedicata al criterio relativo alla comunicazione

²¹ La lettura dei bisogni formativi del territorio è uno dei compiti assegnati come misura di sistema alla Commissione per la definizione del Patto Formativo Individuale, uno degli elementi più innovativi presenti nell'impianto normativo istitutivo dei CPIA.

dell'identità attraverso i siti web dei CPIA. Già sopra si accennava al fatto che tutte le organizzazioni hanno nei loro siti luoghi privilegiati di comunicazione e condivisione della loro identità. Qui bisogna sottolineare che in assenza di meccanismi di coinvolgimento, comunicazione e condivisione, l'identità strategica non si radica nella comunità educante e le istituzioni rischiano di costruire un processo vuoto, destinato a rimanere solo sulla carta. Questo è tanto più vero per l'istruzione degli adulti, frammentata in molte sedi, a volte assai distanti tra loro.

Vi sono due segnali, emersi durante lo studio dei CPIA, che potrebbero essere spia di un'identità non pienamente condivisa. Innanzi tutto la comunicazione dell'identità avviene esclusivamente attraverso il PTOF, gli altri documenti analizzati (regolamenti, moduli, circolari, ecc.) non ne recano traccia, come se essa faticasse ad uscire dal luogo deputato per diventare pervasiva. Il secondo e più preoccupante elemento riguarda appunto i siti dei CPIA; come visto il 20% non veicola l'identità attraverso internet e il restante 80% non lo fa in modo consapevole e strutturato.

7.5.6. I CPIA, il territorio di riferimento e gli *stakeholder*

Come già ricordato, i CPIA sono nella loro architettura complessiva "reti territoriali di servizio", sono dunque aperti all'esterno per mandato istituzionale, hanno l'urgenza di dialogare con il proprio contesto e vivono solo se capaci d'interpretare il territorio su cui insistono. Data questa premessa, sono certamente positivi i dati della ricerca inerenti l'analisi del territorio e l'individuazione degli *stakeholder*. Una maggioranza molto ampia dei CPIA, il 67%, si dimostra capace di analizzare e comprendere il proprio territorio, nonché d'individuare almeno i principali *stakeholder*, in alcuni casi avvalorando le proprie riflessioni con dati, evidenze, statistiche. Questa capacità di leggere il contesto è il portato di diversi processi che hanno coinvolto la scuola italiana nel suo complesso e da ultimo i CPIA: l'autonomia, che

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

fa perno sul concetto di territorio più volte richiamato nel D.P.R. n. 275/1999; l'autovalutazione, basata su un modello di rapporto che, pur non essendo ancora adottato dai CPIA, ha messo a disposizione delle scuole dati di contesto, base indispensabile per letture puntuali del territorio; la stessa riforma che ha investito l'istruzione degli adulti istituendo i CPIA con provvedimenti legislativi accomunati dal costante richiamo al territorio.

La ricerca si è avvalsa di un ulteriore criterio per comprendere la natura del rapporto tra Centri e territorio, dedicato alla comprensione del grado di coinvolgimento degli *stakeholder* nella costruzione dell'identità strategica. Questo criterio riveste particolare importanza nell'ambito delle nostre considerazioni, siamo infatti convinti della necessità da parte dei CPIA di aprirsi al contributo degli *stakeholder*, attraverso un processo di individuazione, dialogo, reciproca influenza e rendicontazione, come previsto anche dal D.P.R. n. 80/2013 che chiude il ciclo della valutazione proprio con la rendicontazione sociale.

Su questo punto la situazione emersa dalla ricerca è meno soddisfacente rispetto alla capacità di analisi del contesto: solo il 33% dei CPIA attiva uno scambio, le altre istituzioni non sembrano condurre un reale processo di dialogo con gli *stakeholder* che porti alla soddisfazione delle loro legittime attese.

Dunque, questo elemento fondante dell'identità mostra negli istituti analizzati un profilo sfaccettato. Da un lato i Centri s'impegnano nel processo d'individuazione dei loro *stakeholder*, mostrando che il richiamo continuo al contesto voluto dalla normativa ha trovato una risposta; dall'altro non coinvolgono gli *stakeholder* nel processo di definizione dell'identità attraverso un dialogo strutturato, che metta in luce le loro aspettative. Questo secondo elemento sottende una criticità, perché il tema della condivisione della strategia con gli *stakeholder* è un fondamento dell'allineamento strategico con il contesto, in qualche modo l'essenza stessa dell'istruzione degli adulti.

7.5.7. Responsabilità e bilancio sociale: un modello per i CPIA

Riallacciandoci a queste ultime riflessioni sui portatori d'interesse, vorremmo tirare le fila del discorso indicando un possibile modello organizzativo per i CPIA. La proposta prende le mosse da tre elementi di riflessione affrontati in questo lavoro: innanzitutto il binomio identità/territorio, oggetto privilegiato del nostro di studio, in secondo luogo alcune suggestioni presenti nei Piani dell'Offerta Formativa dei Centri ed infine il percorso di autovalutazione tracciato dall'art. 6 del D.P.R. n. 80/2013, recante il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione.

Partendo da queste considerazioni ci siamo convinti che il modello organizzativo più adatto alla natura dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti sia quello scaturito dalla Responsabilità sociale letta attraverso uno dei suoi paradigmi operativi: il bilancio sociale²². Questo perché il percorso delineato dal bilancio sociale è quello che armonizza in modo ottimale i poli dell'identità e del territorio, vale a dire i cardini su cui la normativa imposta tutta la struttura dei Centri. Abbiamo visto nel corso del nostro studio come i CPIA su questo binomio presentino un panorama articolato e come abbiano già in parte avviato il loro cammino; l'adozione del bilancio sociale consentirebbe di portare a sistema il percorso già compiuto, migliorandolo e dotandolo di una struttura di riferimento (Caselli, Garelli e Lombardo, 2012).

Passando al secondo spunto di riflessione che ci ha indirizzati verso la Responsabilità Sociale, abbiamo constatato l'interesse di alcuni CPIA verso questo modello e verso il bilancio sociale. Non si tratta solo delle istituzioni dell'Italia centrale, oggetto specifico del nostro intervento, quanto di alcuni Centri presenti nel resto della Penisola. Qualche CPIA dichiara di avere un bilancio sociale in allestimento, mentre l'indicazione di produrre un

²² Per un quadro di riferimento culturale entro cui leggere il concetto di Responsabilità sociale si vedano le analisi di Fausto Benedetti (2007), illuminanti nell'inserire gli strumenti della Responsabilità in percorso che tiene insieme la riflessione teorica sull'etica e quella sulle organizzazioni.

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

bilancio sociale viene ad altri Centri attraverso gli Atti d'indirizzo formulati dai Dirigenti al Collegio dei docenti. Certamente si tratta solo d'indizi che però fanno intuire l'esigenza di rendicontare e consentono di percepire l'avvio di una riflessione da parte dei Centri su questi temi.

Il terzo punto che ci ha condotti a formulare la proposta organizzativa fondata sul bilancio sociale è legato al Regolamento che ha strutturato il Sistema Nazionale di Valutazione nel settore dell'istruzione. In effetti l'art. 6 del D.P.R. n. 80/2013 descrive i diversi passaggi del procedimento di valutazione, che parte dall'autovalutazione e si chiude con la "rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche". Quest'ultima fase del sistema, non ancora implementata, sarà messa in atto dopo la conclusione delle valutazioni esterne, previste sempre dall'art. 6.

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, pur caratterizzati da una forte specificità organizzativa, "costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma" (art. 2 c. 1 del D.P.R. n. 263/2012) e, come ci ha insegnato il travagliato cammino del Sistema Nazionale di Valutazione appena ricordato, l'autonomia non dovrebbe mai essere disgiunta dalla rendicontazione. Attraverso la rendicontazione la scuola autonoma fornisce agli *stakeholder* un quadro complessivo della sua performance e, allo stesso tempo, apre un dialogo sociale capace di sfaldare l'autoreferenzialità presente in molte istituzioni scolastiche. In questo contesto ci pare assai incoraggiante la scelta effettuata dalla quasi totalità dei CPIA della regione Toscana di dotarsi di un percorso di qualità certificata attraverso il modello CAF, assimilabile ad una sorta di pre-condizione per arrivare a redigere un bilancio sociale. Quest'ultimo può essere definito come: "il sistema di governo della responsabilità sociale, attraverso il quale la scuola realizza un dialogo informato con gli *stakeholder* e condivide punti di forza, ma anche le possibili aree di miglioramento, per costruire insieme una visione di sviluppo della scuola attenta alle attese sociali e finanziariamente sostenibile" (Paletta, 2011).

Con la rendicontazione e con il suo strumento di *governance* si pone al centro della riflessione l'identità strategica, perché il cuore della rendicontazione è dare conto dei risultati raggiunti in coerenza con la propria missione, la propria visione e i valori di riferimento, in una prospettiva di sostenibilità. Inoltre l'identità con il bilancio sociale viene inserita in un contesto nuovo, non direttamente connesso a logiche di marketing dalle quali il concetto d'identità strategica deriva, ma legato alle attese sociali e alla sostenibilità, da intendere non solo in un senso finanziario. Infatti, lo sviluppo sostenibile ingloba una prospettiva ecologica e ha come scopo di "soddisfare i bisogni delle generazioni attuali senza compromettere la capacità di quelle future di soddisfare i propri bisogni", accettando la sfida delle "innovazioni e delle nuove conoscenze nel campo della tecnologia" (Global Reporting Iniziative, 2011). Del resto, l'idea di sostenibilità già da diversi anni si è fatta strada anche nel mondo della scuola, dove è stata intesa come la capacità del sistema scolastico di rigenerarsi a partire dal miglioramento continuo (Fullan, 2005). L'ultimo argomento a favore della Responsabilità sociale come modello organizzativo d'elezione per i CPIA lo traiamo dalla constatazione della presenza di alcune prassi legate alla Responsabilità nei testi legislativi che hanno istituito i CPIA e dall'aver rilevato la presenza delle stesse pratiche nella progettazione educativa di alcuni di Centri. In effetti se si elencano le tappe che conducono alla redazione di un bilancio sociale si trovano evidenti richiami sia nella normativa che in alcune procedure adottate dai Centri analizzati nella nostra ricerca.

La prima tappa è la comprensione piena del contesto di riferimento, che parte dall'identificazione degli *stakeholder* interni ed esterni. Il passaggio successivo prevede il dialogo tra i CPIA e i portatori d'interesse, si tratta del cosiddetto *stakeholder engagement*, che consiste nel "processo di scambio d'informazioni, ascolto e apprendimento nei confronti degli *stakeholder*, con lo scopo di costruire fiducia su questioni di reciproco interesse" (SustainAbility, 2007). Dal dialogo con i portatori d'inte-

Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CPIA dell'Italia centrale

resse nasce il passaggio seguente del bilancio sociale, inteso come *governance* della rendicontazione: l'apertura della comunità professionale al contesto, affinché esso entri nella scuola e la cambi ma anche affinché avvenga il contrario, con la scuola che aprendosi condiziona l'ambiente esterno.

Bibliografia

Bellotti, S. (a cura di) (2014). *CAF & Education 2013. Migliorare le organizzazioni pubbliche attraverso l'autovalutazione*. Disponibile da http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAF_EDU_2013.pdf (21/3/2018)

Benedetti, F. (2007). *Etica del lavoro, responsabilità e impresa: questioni preliminari*. In AA.VV., *Scegli. Sistema di Comunicazione Etica nella Gestione del Lavoro d'Impresa*, Roma. Ministero del Lavoro.

Caselli, L., Garelli, R., Lombardo, G. (2012). *Il Bilancio Sociale nella scuola. Indicazioni ed esempi per costruirlo*. Torino, Fondazione per la Scuola - Compagnia di San Paolo.

Castoldi, M. (2005). *La qualità a scuola: percorsi e strumenti di autovalutazione*. Roma, Carocci.

Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Roma, Carocci.

Ceriani, A. (a cura di) (2004). *Qualità totale nei processi scolastici. Teoria ed esperienze*. Milano, Franco Angeli.

Curtis, R., City, E. (2009). *Strategy in action: how school systems can support powerful learning and teaching*. Harvard, Harvard Education Press.

Faggioli, M. (a cura di) (2014). *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*. Parma, Spaggiari edizioni.

Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability. Systems Thinkers in Action*. Toronto, Ontario Principals' Council.

Global Reporting Initiative (2011). *Linee guida per il reporting di sostenibilità. Versione 3.1*. Disponibile in

<https://www.globalreporting.org/resourcelibrary/Italian-G3.1-Final.pdf> (21/32/2018).

Paletta, A. (a cura di) (2007). *Ricerca Invalsi. Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*. Disponibile da http://snvsistema.invalsi.it/documenti/Aspetti_organizzativi_risultati.pdf (21/3/2018).

Paletta, A. (2011). *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*. Bologna, Il Mulino.

Paletta, A. (2015a). *Leadership scolastica e processi di miglioramento: un'indagine empirica nelle scuole della sperimentazione VALeS, Migliorare la scuola. Confronto internazionale su metodi, strumenti, pratiche di school improvement*. Atti del convegno internazionale (Napoli, maggio 2015), Firenze, INDIRE.

Paletta, A. (a cura di) (2015b). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*, Rovereto, IPRASE.

Previtali, D. (2010). *Il bilancio sociale nella scuola*. Roma, Edizioni Lavoro.

Sergiovanni, T. J. (2002). *Dirigere la scuola, comunità che apprende*. Roma, Las.

SustainAbility (2007). *Practices and Principles for Successful Stakeholder Engagement*. Disponibile in http://sustainability.com/wpcontent/uploads/2016/09/successful_stakeholder_engageme.pdf (21/3/2018).

Allegato A

Denominazione CPIA

Fonti reperibili sul sito dell'istituzione: URL sito web

GRIGLIA DI VALUTAZIONE PER L'ANALISI QUALITATIVA

Scala	0-1	2-3	3-4	5-6	7-8	9-10
Evidenza	Nessuna evidenza o solo qualche idea	Alcune deboli evidenze relative a poche aree	Alcune buone evidenze relative ad aree significative	Forti evidenze relative alla maggior parte delle aree	Evidenze molto forti relative a tutte le aree	Evidenze eccellenti, confrontate con altre organizzazioni, relative a tutte le aree.

CRITERIO	FONTE DELLE EVIDENZE	PRESENZA/ ASSENZA DELLE EVIDENZE	ANALISI QUALITATIVA E MOTIVAZIONE
1. Formulazione/ sviluppo di una missione	PTOF		
	Regolamento		
	Patto formativo individuale (PFI)		
	Carta dei servizi		
	Programma annuale (Relazione DS)		
	Circolari/Modulistica/ Bandi		
	Sito web ufficiale		
2. Formulazione/ sviluppo di una visione	PTOF		
	Regolamento		
	PFI		
	Carta dei servizi		
	Programma annuale (Relazione DS)		
	Circolari / Modulistica / Bandi		
	Sito web ufficiale		

3. Formulazione/ sviluppo di valori fondanti	PTOF		
	Regolamento		
	PFI		
	Carta dei servizi		
	Sito web ufficiale		
4. Formulazione/ sviluppo di obiettivi strategici	PTOF		
5. Derivazione / ancoramento degli obiettivi strategici dall'identità strate- gica	PTOF		
6. Sistemi di moni- toraggio e revisione dell'identità strate- gica	PTOF		
7. Analisi del terri- torio	PTOF		
8. Processo d'indi- viduazione degli stakeholder	PTOF		
9. Processo e stru- menti di coinvogli- mento degli stakehol- der	PTOF		
10. Comunicazione esterna attraverso in sito web dell'identità strategica (solo navi- gazione primaria)	Per URL sito v. inizio scheda		

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA


di Concetta Russo

8.1. INTRODUZIONE

Allo scopo di comprendere meglio l'impatto che la riforma ha effettivamente avuto sul sistema italiano dell'istruzione degli adulti, l'INDIRE ha realizzato un intervento di monitoraggio qualitativo attraverso l'organizzazione di tre focus group con docenti e dirigenti di CPIA di tre regioni del centro Italia - Lazio, Toscana ed Emilia-Romagna - durante i mesi di maggio e giugno 2017.

I focus group hanno consentito di conoscere la realtà dei CPIA in maniera diretta, attraverso le parole, le impressioni e le opinioni di coloro che quotidianamente vi lavorano. Per fare in modo che l'indagine potesse fare luce sugli aspetti individuati come caratterizzanti della riforma e, dunque, potenzialmente più problematici, ognuno dei tre focus group ha seguito la stessa scaletta, costruita essenzialmente intorno a tre temi fondamentali: 1. Progettazione per Unità di Apprendimento; 2. Patto Formativo; 3. E-learning.

Questo capitolo riporta dunque i risultati dell'indagine, cercando di individuare, per ciascun argomento, le osservazioni convergenti e le criticità più rilevanti. I dati vengono presentati in tre sezioni distinte, ciascuna incentrata su uno dei tre punti-tema del focus group. Ognuna delle sezioni tematiche presenta i dati più significativi dei tre focus group, nell'ordine cronologico di svolgimento (Roma-Lazio; Toscana; Emilia-Romagna) e si apre riportando, in maniera quasi letterale, una selezione dei contributi dei partecipanti, per poi passare alla loro discussione. Infine, si presentano e discutono quelli che sono emersi come nodi problematici fondamentali, sia in relazione ai tre argomenti-chiave proposti sia, eventualmente, ad altri aspetti



tematizzati spontaneamente durante le discussioni. In appendice viene infine fornita la traccia completa del focus group.

8.2. I FOCUS GROUP

I focus group sono stati organizzati su base territoriale, per cui in tre diverse date sono stati coinvolti docenti dei CPIA di 3 regioni: Lazio, Toscana ed Emilia Romagna.

Nella conduzione del focus, il moderatore (un ricercatore INDIRE) ha utilizzato come guida una griglia contenente gli argomenti oggetto di indagine. Dopo un breve giro di presentazione da parte dei docenti, il moderatore ha posto le domande secondo un ordine predeterminato e mantenendo un atteggiamento direttivo rispetto alle dinamiche di gruppo (dando e togliendo la parola).

Le sessioni hanno avuto una durata media di 2 ore e mezza.

L'intento è stato quello di valorizzare ogni elemento di discussione, confrontandolo tra gli intervistati stessi. Il moderatore pertanto ha mantenuto in ogni caso posizioni di assoluta neutralità, così come gli osservatori (ricercatori INDIRE).

Il primo focus group si è svolto a Roma presso l'IIS Leonardo da Vinci l'8 maggio 2017. Hanno partecipato 10 docenti rappresentanti dei seguenti Istituti di Scuola Secondaria Superiore, sede di corsi pomeridiani-serali per studenti lavoratori e stranieri:

1. IIS "Leonardo Da Vinci";
2. ITCG "Carlo Matteucci";
3. ITC "DARWIN - Marco Polo";
4. IIS "EUROPA - Virginia Woolf";

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

Il secondo focus group si è svolto a Firenze presso la sede dell'INDIRE (Palazzo Gerini) il 15 maggio 2017. Hanno partecipato 6 docenti rappresentanti dei CPIA delle province di Grosseto, Massa Carrara e Siena.

Il terzo focus group si è svolto anch'esso a Firenze presso la sede dell'INDIRE (Palazzo Gerini) il 19 giugno 2017. Hanno partecipato 6 docenti rappresentanti dei CPIA delle province di Bologna (CPIA Montagna e CPIA Metropolitano), Ravenna e Parma.

Per ciascuno dei tre temi-chiave, la discussione ha preso avvio dalle definizioni tratte dal documento: "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Istruzione degli adulti D.P.R. n. 263/2012". Queste definizioni vengono riportate più oltre, all'inizio della sezione corrispondente.

La traccia completa del focus group è disponibile in appendice al capitolo.

8.3. I RISULTATI DELL'INDAGINE

8.3.1. Progettazione per Unità di Apprendimento

Il riferimento normativo preso come punto di partenza per la discussione è stato, per tutti e tre i focus group, il seguente: *"Condizione necessaria e irrinunciabile per il riconoscimento dei crediti e la personalizzazione del percorso è la progettazione per Unità di Apprendimento, da erogare anche a distanza, intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze correlate ai livelli e ai periodi didattici"* (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Istruzione degli adulti D.P.R. n. 263/2012).

Per ognuno dei focus group vengono riportati e discussi i contributi più significativi.

8.3.1.1. Focus group n. 1

Docente 1²³: *Le linee guida danno una definizione generica. L'UdA, per sua natura, è trasversale e prevede il coinvolgimento di più discipline; dovrebbe essere progettata dopo l'accoglienza, per marcare il percorso formativo. Il Ministero ci chiede invece di progettarle prima, andando a definire una rigidità che non riguarda la natura dell'UdA. Manca una vera e propria metodologia, per cui l'UdA diventa un aspetto meramente formale che non porta ad alcun risultato.*

Docente 2: *Le UdA dovrebbero essere progettate per singola disciplina poiché abbiamo l'obiettivo di mandare gli studenti preparati all'esame finale.*

Docente 5: *Ma se le UdA sono progettate per singola disciplina non sono più UdA, perché viene meno la trasversalità, aspetto fondamentale ma neanche menzionato nella definizione.*

Docente 1: *Le UdA nascono in ambito professionale e prevedono che vengano messe in campo più competenze. Il trasferimento dal mondo professionale a scuola è avvenuto solo sulla carta perché imposto dal MIUR. Questo passaggio è avvenuto sostituendo alla professionalità le materie. E qui nascono i problemi. La progettazione delle UdA presuppone un ragionamento per livelli di apprendimento e la costruzione di un percorso per livelli, che posso costruire liberamente, ma il nostro riferimento resta ancora quello della scuola della mattina, anche se non ha senso ragionare per ore e materie. Noi di fatto certifichiamo dei percorsi perché ci dicono che può essere ammesso a un esame il corsista che ha fatto il 70% delle ore, indipendentemente da ciò che ha appreso. Per cui il modello è quello della mattina e l'ammissione dipende dal monte ore.*

²³ I contributi vengono riportati con l'indicazione di un numero, in modo da poter capire quando si tratta di contributi dello stesso docente.

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

Docente 8: Il problema dei docenti (e dell'utenza) è centrale; per i docenti ex CTP non c'è stato un investimento, non è stato previsto un buon aggiornamento; i docenti che arrivano scappano dal circuito della scuola della mattina, sono spesso persone con difficoltà e quasi mai preparati. Inoltre nei CTP venivano più persone con disabilità, oggi no, siamo meno in grado di accoglierli. Va tenuto poi presente che le UdA dovrebbero essere un pacchetto a sé replicabile, ma è estremamente difficile ottenere questo risultato. Comunque, prima di questi temi, c'è da affrontare il discorso che riguarda i docenti: non c'è alcun investimento sui docenti né sulla loro formazione. Da noi arrivano docenti della mattina vittime di burn out o docenti poco preparati. Basta fare l'esempio dell'italiano come lingua seconda. Doveva esserci una classe di concorso, invece arrivano docenti delle elementari che non sono in grado di gestire questo tipo di insegnamento.

Docente 10: Bisogna lavorare sulla formazione dei docenti. Ci siamo ritrovati con un organico non sufficiente e nel I periodo, invece di lavorare sull'orientamento dell'utente, abbiamo dovuto lavorare sull'orientamento del docente.

Docente che lavora in carcere: I detenuti sono iscritti indipendentemente dai percorsi, non c'è neanche il bilancio delle competenze o una certificazione perché c'è un vecchio decreto che consente loro di iscriversi ai percorsi senza una certificazione che attesti il percorso precedente.

Dalle opinioni dei partecipanti al focus group, stabilire cosa sia un'Unità di Apprendimento risulta un processo complicato poiché c'è molta confusione attorno alla questione e le stesse linee guida ne danno una definizione generica. Per alcuni, l'UdA è trasversale e prevede il coinvolgimento di più discipline, per altri è invece disciplinare. La trasversalità dell'UdA, come precisa un docente, è data per scontata da molti docenti, ma in realtà nel dettato normativo non ve n'è traccia.

C'è poi la questione della collocazione temporale della progettazione dell'UdA. Secondo le linee guida dovrebbe essere progettata dopo l'accoglienza, per connotare il percorso formativo secondo le indicazioni ricavate dall'analisi dei fabbisogni, ma, nella pratica, ai docenti è richiesto di progettarle prima dell'accoglienza, andando così a definire una rigidità che dovrebbe essere radicalmente estranea alla natura dell'UdA.

Viene inoltre sottolineata l'assenza di una vera e propria metodologia progettuale, per cui l'UdA finisce spesso per diventare un mero adempimento formale.

Emerge dunque quello che si potrebbe definire un "conflitto strutturale": la riforma vuole definire uno scenario educativo improntato alla massima flessibilità e personalizzazione, ma tutto questo si scontra, in maniera evidente, con i vincoli normativo-organizzativi, che restano quelli che i docenti chiamano "della scuola della mattina" - organizzata in orari rigidi, con un assetto fortemente disciplinare e con programmi strutturati in unità didattiche. Nonostante quindi per i CPIA non abbia molto valore considerare le ore e le materie, queste restano gli elementi centrali della valutazione perché, di fatto, l'ammissione all'esame è legata al raggiungimento del 70% delle ore, indipendentemente da ciò che è stato appreso.

Un altro tema che emerge con chiarezza è quello relativo alla formazione dei docenti che vanno a lavorare nei CPIA. In molti ne sottolineano l'inadeguatezza, perché i CPIA hanno un'utenza molto particolare, per la quale sarebbe necessaria una preparazione specifica. Paradossalmente, come dice il docente 10, invece di dedicarsi all'orientamento dello studente in entrata, si è costretti a lavorare sull'orientamento del docente appena arrivato - che è evidentemente disorientato da un ambiente che non corrisponde alle aspettative e/o alle esperienze lavorative pregresse. Si sottraggono così, anche a causa di una forte carenza di organico, risorse preziose al lavoro con gli studenti.

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

8.3.1.2. Focus group n. 2

Docente 1: Come UdA noi ci siamo appoggiati al CPIA di Treviso. Le UdA seguono quelle di Treviso ma senza la FAD. Le abbiamo strutturate sugli assi. Riguardo alla lista delle competenze possiamo dire che le copriamo più o meno tutte. Ma noi abbiamo una pluriclasse, abbiamo alunni dai 16 ai 72 anni in classe. Abbiamo problemi di aula, di sede, di personale, e dobbiamo fare di necessità virtù.

Si cerca di fare macroscopicamente - speriamo il prossimo anno di poterlo fare meglio - due livelli - indicativi - uno più e uno meno avanzato, però è difficile perché abbiamo problemi di flessibilità, di orario, di personale - avremmo bisogno di personale che riuscisse a dare concretezza al Patto Formativo.

Docente 2: Ma in realtà ogni studente è un livello a sé.

Docente 3: Io in realtà i gruppi di livello me li immagino così: c'è l'insegnante di italiano che sta da una parte e si sa per esempio che a quella data ora fa il livello A1, così tutti quelli che devono seguire il livello A1 - quelli del primo periodo, gli stranieri dell'alfabetizzazione - vanno a seguire la lezione. Però il Ministero non ce lo permette perché noi dobbiamo fare la classe tradizionale.

Docente 4: Noi abbiamo anche livelli pre-base...bisogna insegnargli anche a tenere la penna.

Docente 5: Più i livelli sono bassi e più è difficile identificare le competenze e i livelli. Noi abbiamo il supporto dell'università per stranieri di Siena ma con il livello prima del pre-A1, che non è riconosciuto dal Quadro Comune, le cose sono molto complicate e l'esigenza di avere classi molto piccole diventa essenziale ma non può essere soddisfatta.

Docente 2: Siccome hanno tutti il telefonino, per esempio con un gruppetto - sono donne marocchine, curde... e fanno il tè

in un certo modo - io ho detto: facciamo un gruppo WhatsApp, voi mandatemi le foto di quando fate il tè a casa. Io poi metto le foto sul computer e facciamo una presentazione e loro devono provare a descrivere a voce e poi devono provare anche a scrivere la preparazione. E anche le donne più riservate riescono a partecipare con entusiasmo... questo per i livelli bassi può servire molto.

Docente che lavora in carcere: il carcere è un viavai, è come l'ospedale... vengono per un mese, due mesi tre e poi anche 15 giorni e sono quasi tutti stranieri... molti sono i casi di analfabetismo anche in lingua madre.

In relazione alla progettazione generale dell'UdA, i partecipanti di Massa Carrara e Pisa riferiscono di fare riferimento al CPIA di Treviso e di quello metropolitano di Bologna, anche a seguito di un corso di aggiornamento seguito con il personale del CPIA di Treviso già citato. Questo modello però non comprende la FAD. Emergono problemi più generali come il fatto di avere delle pluriclassi, che includono persone dai 16 ai 72 anni, la carenza di personale e quella strutturale (aule, sedi). Emerge la forte diversificazione dei profili degli studenti (per livelli di scolarizzazione, competenze, problemi) e dunque la necessità di ideare ed applicare strategie specifiche per personalizzare i percorsi nonostante le carenze strutturali evidenziate. In interventi non inclusi in quelli riportati, gli insegnanti individuano nel numero degli studenti per classe uno dei problemi fondamentali della formazione nei CPIA. Il numero ideale viene identificato in 5/8 - alcuni ritengono che classi di 15 possano ancora essere accettabili, ma in generale classi di più di 10 persone diventano difficilmente gestibili. Emerge la specificità - non però riconosciuta a livello organizzativo - dell'insegnamento in carcere. Di solito non vengono elaborate UdA specifiche per il carcere. I problemi più gravi, in generale, sono però la variabilità estrema della composizione delle classi e la presenza di persone non alfabetizzate anche in L1.

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

A proposito dell'alfabetizzazione e dunque dell'insegnamento linguistico, viene segnalata l'esigenza di realizzare anche livelli pre-A1 e di "scolarizzazione primaria", intesa come abitudine al contesto formativo. Molti studenti, inoltre, hanno lingue madri con alfabeti diversi da quello latino.

A proposito delle varie possibilità di realizzazione delle UdA, viene descritta un'esperienza particolare. Una docente ha creato un gruppo WhatsApp con donne arabofone chiedendo loro di raccontare come fanno il tè, in modo da creare un aggancio con la loro vita quotidiana e la loro cultura d'origine. Alle studentesse è stato chiesto di inviare foto e descrizioni della preparazione del tè e questa semplice richiesta ha promosso molto la partecipazione anche delle donne più timide e introversive. Soprattutto per i livelli più bassi, l'esempio può essere una soluzione utile sia dal punto di vista della partecipazione che della motivazione - attraverso una tecnologia estremamente familiare.

8.3.1.3. Focus group n. 3

Docente 1: Quest'anno, rispetto all'anno scorso, abbiamo apportato delle modifiche alla costruzione dell'UdA in fase di programmazione e di presentazione dei piani di lavoro annuale. Abbiamo fatto in modo che ogni docente potesse in autonomia decidere un macrotema, quindi ci sono 4 o 5 UdA per anno (parlo soprattutto per le UdA che riguardano l'aspetto letterario o storia e geografia). Questo macrotema serve come stimolo per l'allievo al fine di raggiungere poi le competenze descritte all'interno dell'IDA, quindi l'autonomia del docente sta nella scelta degli argomenti e delle argomentazioni.

Docente 2: Il modello è sempre lo stesso, abbiamo utilizzato il modello costruito durante PAIDEIA, articolato in: durata, competenza, abilità, conoscenze, prerequisiti, attività didattica e tipologia di verifica.

Docente 1: Il secondo e terzo periodo didattico del secondo li-

vello hanno una grande difficoltà a declinarsi per Unità di Apprendimento, soprattutto per quanto riguarda il quinto anno. La pre-maturità è discorso delicato. Le ore serali sono inferiori rispetto al mattino, ma l'esame finale è lo stesso e questo rappresenta un problema.

Docente 3: A proposito dell'utenza - sono un'alfabetizzatrice di pre A1: nelle 200 ore abbiamo a Bologna prevalentemente minori stranieri non accompagnati, che hanno una capacità di apprendimento scritto e parlato della lingua italiana superiore rispetto all'adulto, sanno utilizzare lo smartphone, usano la messaggistica vocale e hanno un minimo di dimestichezza delle tecnologie. Gli adulti frequentano con regolarità perché è l'unico modo che hanno per apprendere la lingua e anche per socializzare. La scuola, in questo caso, gli permette di entrare in contatto reale con la società, rappresenta un'alternativa all'accompagnamento passivo in questura o dall'avvocato....

Docente 4: Oggi i serali stanno diventando un po' la valvola di sfogo delle scuole del mattino, che a un certo punto bocciano e quindi i ragazzi si ritrovano in seconda o in terza a rientrare con tutte le questioni legate all'età, alla poca motivazione... le figure di aiuto e di sussidio sono fondamentali, altrimenti il rischio che a un insuccesso se ne vada ad aggiungere un altro. Questi ragazzi devono studiare la letteratura italiana, fare chimica e fisica e se non hanno motivazione e un italiano adeguato diventa difficile raggiungere dei risultati.

Docente che lavora in carcere: Quando si entra in carcere, venendo dalla scuola del mattino, ti rendi conto che c'è tutta questa fascia di analfabeti dimenticata e incontrare un 50enne italiano (e ne ho incontrati diversi) che fa la X al posto della firma e che si vergogna di questo, fa rendere conto di quanto sia difficile la situazione. Per far entrare il pre-A1 abbiamo dovuto spingere molto e alla fine ci hanno dato pochissime ore...

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

I docenti ci dicono che il modello utilizzato per la progettazione delle UdA è quello costruito e condiviso dalla sperimentazione PAIDEIA (Piano di attività per l'innovazione dell'Istruzione degli Adulti, art. 11, comma 10 del D.P.R. n. 263/2012), articolato in: durata, competenza, abilità, conoscenze, prerequisiti, attività didattica e tipologia di verifica.

Da quanto dichiarato dai partecipanti, emerge che il docente, in autonomia, organizza nell'UdA la parte delle conoscenze, mentre per le abilità e le competenze segue quanto definito dalle linee guida IDA. In fase di programmazione e di presentazione dei piani di lavoro viene individuato un macrotema e si definiscono 4 o 5 UdA per anno.

Non è detto, comunque, che le UdA siano adatte a qualsiasi contesto. Secondo quanto emerge da questo focus group, non sono adatte ai periodi superiori al primo. Gli ultimi anni richiedono UdA troppo specifiche e richiederebbero molto lavoro a fronte della solita carenza di personale. Il problema si manifesta in particolare nella preparazione alla maturità: l'esame finale è lo stesso a fronte di un monte ore significativamente inferiore. Questa differenza, così come la generale carenza di organico, non viene considerata, generando un conflitto strutturale tra le richieste ufficiali provenienti dalla normativa e le situazioni concrete, spesso al limite della sostenibilità.

Ritorna anche in questo focus group il problema della diversità estrema dell'utenza - e, conseguentemente, delle relative esigenze: nei corsi di alfabetizzazione si trovano insieme minori stranieri non accompagnati e adulti. I primi sono agevolati nell'apprendimento dalla familiarità con le tecnologie e, paradossalmente, dal senso di protezione e comunità che vivono (perché inseriti in progetti speciali di accoglienza), i secondi vivono spesso una sensazione di estraneità e di isolamento, per cui la frequenza al corso è una delle poche occasioni di socializzazione e di integrazione attiva.

La carenza di personale - ed in particolare di personale specializzato - ritorna a proposito dei ragazzi (pluri)bocciati che

vengono, di fatto, espulsi dalla “scuola del mattino” e arrivano alle scuole serali. Per non aggiungere insuccesso a insuccesso, bloccando definitivamente il percorso formativo dei ragazzi in questione, si avrebbe bisogno di personale dedicato – quasi di tutoraggio personalizzato – soprattutto con la funzione di sostegno alla motivazione. Sono sempre gli stessi problemi a rendere difficile la gestione dell’utenza anche in carcere, dove la presenza di adulti analfabeti, anche italiani, è significativa. L’introduzione dell’insegnamento di pre-A1, cioè del percorso di alfabetizzazione, come ci racconta un docente, avviene (quando avviene) grazie all’iniziativa ed allo sforzo di singoli docenti, che devono superare ostacoli burocratici e difficoltà organizzative oggettive per cercare di garantire quello che, teoricamente, dovrebbe essere un obiettivo minimo di apprendimento.

8.3.2. Patto Formativo

Il riferimento normativo preso come punto di partenza per la discussione è stato, per tutti e tre i focus group, il seguente:

“Il nuovo sistema di istruzione degli adulti prevede, tra l’altro, 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” (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Istruzione degli adulti D.P.R. n. 263/2012).

Per ognuno dei focus group vengono riportati e discussi i contributi più significativi.

8.3.2.1. Focus group n. 1

Docente 1: *Come modelli usiamo quello del CPIA di Porcaro e quello di PAIDEIA.*

Docente 2: *Nel Patto Formativo c’è una parte burocratica e una parte fondamentale per l’organizzazione. Si stabilisce quando*

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

viene il corsista. Aiuta a ragionare su offerta, tempi e attività. Ha senso come presa in carico dello studente da parte del docente.

Docente 3: È per noi più che altro una condizione per determinare un organico.

Docente 4: Il sistema CPIA, nonostante il D.P.R. n. 263, non esiste. Ci sono problemi basilari: il problema ad esempio delle sedi, dell'organico. Le scuole che hanno avuto tutte e 5 le annualità sono pochissime. Spesso il MIUR ha dato classi solo per il IV e il V anno. Abbiamo dovuto tagliare del 30-40% l'organico dei corsi serali e questa è la situazione di 3/4 dell'Italia.

Docente 5: Il mio CPIA di Pomezia ha una rete da Colferro a Nettuno; è dunque complicato vedersi, per noi è complicato anche formare la commissione del Patto Formativo. Il patto è un semplice adempimento burocratico che ha senso per la licenza media, per il diploma delle scuole superiori ma non per altre attività.

Docente 3: Nel Patto Formativo c'è la parte vera: i giorni che devi venire a scuola e gli orari. Bisogna tenere conto di tre aspetti: offerta, supporti, tempi. L'analisi di questi tre aspetti potrebbe permettere di capire come costruiamo la fidelizzazione dello studente.

Docente 6: Non siamo delle scuole, abbiamo solo il calendario delle scuole - che tra l'altro andrebbe ripensato perché le interruzioni per le vacanze fanno perdere studenti. Ci sono problemi legati alla costruzione del sistema, alle sedi, alla continuità che non riusciamo spesso a garantire.

Dalle parole dei partecipanti emergono con evidenza due opposte letture del Patto: da un lato strumento essenziale per la definizione del percorso formativo dello studente, in modo da personalizzarlo e calibrarlo proprio sulle sue specifiche esigenze;

dall'altro puro "pezzo di carta" da riempire semplicemente perché richiesto dalla normativa. Un docente ci dice anche che serve a determinare l'organico, perché il numero dei patti formativi sottoscritti è uno degli indicatori fondamentali tra quelli richiesti dal Ministero per definire l'assetto organizzativo del CPIA.

Per i docenti che sposano la prima visione - probabilmente appartenenti ad un CPIA meglio organizzato e dotato di risorse - il Patto Formativo è lo strumento per prendere in carico lo studente e per determinare, sulla base dei dati raccolti, l'offerta formativa, i tempi e le attività. I docenti più critici mettono in evidenza i punti deboli del sistema che, di fatto, depotenziano il patto stesso: dalle carenze strutturali (le sedi, le aule) a quelle di personale, dall'incongruenza della composizione dei CPIA territoriali (con sedi lontane tra di loro e difficili da raggiungere) - per cui la collaborazione necessaria per la compilazione del patto viene meno - all'incongruenza del calendario scolastico "normale", che mal si adatta ad un'utenza particolarmente soggetta a fluttuazioni di frequenza.

Quest'ultimo problema è collegato alla disomogeneità dell'utenza, particolarmente accentuata nel secondo biennio; molti ragazzi provengono da scuole da cui sono stati espulsi, per cui il CPIA rappresenta la scuola dell'ultima opportunità. In questi casi, il percorso è incentrato sul recupero, ma i tempi della didattica non coincidono con i tempi degli utenti, che sono per lo più lavoratori e per questo sono spesso assenti. Il Patto Formativo può aiutare a creare un percorso modulato su queste esigenze, se le condizioni complessive del CPIA lo permettono.

8.3.2.2. Focus group n. 2

Docente 1: La questione dei Patti Formativi è legata ai dati. Il Ministero deve rendersi conto che non deve stare a chiedere i dati, cioè deve chiedere i dati reali.

Docente 2: Il problema è che si tenta di applicare il modello della

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

scuola tradizionale al CPIA, che però non è affatto una scuola tradizionale.

Docente 3: Si dovrebbero fare rilevazioni periodiche, non una volta all'anno, così si avrebbe davvero un quadro realistico della situazione. Dalle circolari del Ministero, inoltre, sembra che dopo la rilevazione di novembre le iscrizioni si debbano considerare chiuse, e cioè non si possa più accettare nessuno, ma le persone arrivano continuamente e non possiamo rimandarle indietro.

Docente 1: Ci sono alcuni CPIA, come quello di Treviso, che utilizzano le 200 ore spalmandole su tutti gli assi (per il primo periodo). Ma secondo la normativa vanno all'alfabetizzazione o comunque all'insegnante di lettere. Questa soluzione però appare molto funzionale rispetto ai bisogni essenziali degli studenti, relativamente alle basi non solo linguistiche ma anche di matematica.

Docente 4: Ma noi non siamo una scuola normale.

Il focus group con i docenti dell'area di Firenze mette in evidenza due elementi, tra loro fortemente interrelati.

Il primo è il rapporto che lega il Patto Formativo alle rilevazioni del Ministero, che utilizza il numero dei patti sottoscritti come dato ufficiale. Questa rilevazione avviene una sola volta all'anno, a novembre, per un sistema che, invece, accoglie studenti continuamente. I dati che dunque il Ministero rileva non sono dati reali perché non rendono conto della situazione complessiva - perciò, secondo il docente 3, sarebbe opportuno fare delle rilevazioni periodiche. Tra l'altro, poiché ci possono essere due o addirittura più patti formativi successivi per persona, l'equazione "un Patto Formativo - un iscritto" non è sempre valida. Ci sono poi CPIA che adottano soluzioni diverse, come quella dell'integrazione o aggiornamento del Patto Formativo, soluzioni adottata soprattutto quando con il tempo si verifica che il livello identificato inizialmente non risulta corretto. Anche la

durata del Patto Formativo è variabile: può anche essere biennale. Le pratiche a tale proposito non sembrano tuttavia essere omogenee e dipendono dalle prassi dei singoli istituti.

Il secondo aspetto è più globale e mette in rapporto il patto con l'organizzazione del percorso formativo che dal patto dovrebbe scaturire. Si tratta di policy spesso legate al singolo istituto, e quindi anche fortemente divergenti tra di loro. Alcuni CPIA (come quello di Treviso), rispetto al Patto Formativo, utilizzano le 200 ore dei percorsi di istruzione di primo livello per tutti gli assi (per il primo periodo), ma la normativa, come osserva il docente 1, assegna queste ore all'alfabetizzazione. Su come utilizzare e a chi affidare le 200 ore (rispetto alle quali si parla o di attestato di italiano A2 o di certificazione delle competenze) e quando farle, c'è molta confusione e la necessità di avere indicazioni precise. Alcuni istituti utilizzano poi le 200 ore per l'inserimento dei minori stranieri, ma anche su questo punto non c'è accordo. I partecipanti sono concordi nel dire che si tratta di uno dei nodi principali dell'intero sistema. Il problema è quello di poter scavalcare la norma che destina le 200 ore essenzialmente all'asse del linguaggio, mentre le esigenze sono spesso altre.

Le 200 ore iniziali servono inoltre al riconoscimento e certificazione delle competenze. Quali competenze vengono tenute in considerazione? Vengono tenute in considerazione anche le competenze informali e non formali? I partecipanti ci dicono che, tranne in qualche caso sporadico di iniziative speciali, vengono tenute in considerazione solo quelle formali, anche perché mancano documenti e indicazioni ufficiali in proposito. A volte è difficile anche riconoscere le competenze formali, perché la leggibilità dei titoli non è scontata.

8.3.2.3. Focus group n. 3

Docente 1: lo lo vedo in due modi, c'è un elemento che mi piace: la trasparenza. Dovrebbe essere uno strumento che in mano al docente e in mano allo studente permette di capire cosa stai

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

facendo, ma è uno strumento complesso da gestire. Tutte le modifiche si vanno a fare in itinere, rispetto a quanto scritto all'inizio, e ciò crea un lavoro enorme.

Docente 2: Il Patto Formativo è il primo step e poi tutto cambia e si modifica in itinere, non abbiamo la possibilità di lavorarci quanto necessario, alla fine tutto è legato a un numero: quanti patti formativi abbiamo fatto? Forse gli Alfa (percorsi alfabetizzazione e italiano) ci lavorano di più...

Docente 3: È uno strumento - il Patto Formativo - da rivedere in itinere, durante la costruzione del rapporto costante sia con gli adulti che con i ragazzi... All'inizio non emergono le cose che sanno fare. Il Patto Formativo serve all'insegnante per instaurare un rapporto motivazionale con i ragazzi, nella frequenza costante alla scuola e anche per vedere le cose che sanno fare, quali sono le sue conoscenze e il suo progresso informale che spesso non viene esplicitato. Il gap motivazionale è dato dal progresso che spesso è stato faticoso.

Docente 2: Per quanto riguarda la lingua italiana, per il primo periodo didattico abbiamo cercato di definire in maniera più strutturata l'utilizzo delle ore, in modo da avere 400 ore e un'organizzazione modulare - per attività di recupero dei moduli che qualche studente ha avuto difficoltà a seguire - e per la declinazione con il Patto Formativo, che PAIDEIA ha lasciato più aperto, cioè senza una formalizzazione troppo rigida... Da noi al CPIA di Ravenna parte delle ore vengono riconosciute come crediti in base alle competenze in entrata - scarsamente per la conoscenza della lingua italiana, perché abbiamo persone di bassa scolarità anche come alfabetizzazione nella lingua originaria.

Nel focus group al quale hanno partecipato docenti dei CPIA dell'Emilia Romagna ricorre il tema della trasparenza e della flessibilità del Patto, come strumento, marcatamente positivo, per

programmare e monitorare il percorso formativo. In questo senso, viene sottolineato il suo duplice valore, corrispondente al suo duplice destinatario: il professore e lo studente, la cui alleanza è proprio costituita dal Patto. Il rapporto tra le due parti, sancito e mediato dal Patto, è anche un potente strumento motivazionale. Viene sottolineato, in questo senso, anche il molto lavoro che richiede per essere gestito come si deve ed il fatto che, siccome le risorse per farlo non sono quasi mai sufficienti, tutto si riduce al puro adempimento burocratico (*alla fine tutto è legato a un numero: quanti Patti Formativi abbiamo fatto?*). In una parte non compresa tra le testimonianze riportate, i docenti evidenziano che la gestione cartacea del patto lo rende particolarmente difficile da leggere: la sua digitalizzazione e messa in rete potrebbe agevolarne non solo la compilazione ma anche lo sviluppo (perché dovrebbe essere costantemente incrementato secondo i percorsi formativi individuati), la sua leggibilità e la sua trasparenza.

Ritorna anche in questo focus group il riferimento al modello fornito dal progetto PAIDEIA. Una caratteristica positiva di questo modello è la sua flessibilità. Questo consente, ad esempio, un'articolazione modulare del percorso, per agevolare il recupero delle lezioni perse. Si inserisce in questo discorso sulle funzioni del patto anche la questione del riconoscimento dei crediti in base alle competenze riconosciute in entrata. Questi crediti vengono solitamente "scontati" come monte ore da non fare. Dal momento che l'utenza presenta spesso livelli di bassa scolarità e scarsa alfabetizzazione anche nella lingua originaria, questi crediti non sono quasi mai attribuiti all'area linguistica - che dunque si conferma ancora una volta come quella più problematica.

8.3.3. E-learning

Il riferimento normativo preso come punto di partenza per la discussione è stato, per tutti e tre i focus group, il seguente: *"Il nuovo sistema di istruzione degli adulti, infatti, prevede che*

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

l'adulto possa fruire a distanza un parte del periodo didattico del percorso richiesto all'atto dell'iscrizione, in misura di regola non superiore al 20% del monte ore complessivo del periodo didattico medesimo" (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Istruzione degli adulti D.P.R. n. 263/2012).

Per ognuno dei focus group vengono riportati e discussi i contributi più significativi.

8.3.3.1. Focus group n. 1

Docente 8: Noi la FAD l'abbiamo inserita nell'accoglienza come introduzione all'uso di una piattaforma.

Docente 2: Gli studenti spesso sanno navigare ma non lavorare al pc.

Docente 3: Per quanto riguarda la FAD, per noi docenti ci sono diversi ordini di problemi: la preparazione sull'informatica di base per i docenti, ad esempio. Inoltre per quanto riguarda l'utilizzo, bisogna capire se la FAD deve essere supplente di ciò che si farebbe in classe o se va ad integrare. Il lavoro del docente come verrebbe rendicontato?

Docente 1: Le piattaforme di cui ci serviamo sono su base Moodle oppure ci serviamo di ICON, che permette, tra l'altro, la rendicontazione delle ore.

Durante tutti e tre i focus group, il discorso sulla formazione a distanza entra più volte a proposito degli altri temi di discussione, soprattutto a proposito delle UdA (si veda ad esempio la testimonianza del docente 1 del focus group di Firenze). La formazione a distanza mette in gioco diversi ordini di problemi: strutturali e di contenuti. In questo focus group emerge il problema della preparazione degli insegnanti all'uso della piattaforma e, per converso, l'incapacità degli studenti di utilizzare il computer per scopi formativi.

In molti casi, anche non inclusi nelle testimonianze, emerge il problema dell'interpretazione precisa di quanto richiesto dalla normativa - se il 20% delle ore di didattica in FAD sia un obbligo o un'opportunità - e se la FAD debba sostituire o integrare ciò che si fa in classe (vedi sopra il docente 3). A questo proposito sorge anche il problema di come dare prova del lavoro del docente. Una possibile risposta viene dalle caratteristiche dell'infrastruttura tecnica. La piattaforma ICON, che alcuni CPIA utilizzano, permette infatti la rendicontazione automatica delle ore.

8.3.3.2. Focus group n. 2

Docente 1: Per quanto riguarda la possibile fruizione dell'UdA in FAD attraverso gli smartphone, la difficoltà è sia nella quantità di dati che bisognerebbe scaricare sia nella complessità delle operazioni di accesso e gestione della piattaforma che gli studenti dei CPIA, in particolare quelli non alfabetizzati, non sono in grado di compiere.

Docente 3: L'erogazione della formazione in FAD è resa più difficile anche dal fatto che la maggior parte dei CPIA non ha le infrastrutture per farlo. Alcuni iniziano con progetti sperimentali a creare il portale e le sezioni per la condivisione delle UdA. Si inizia anche a costruire UdA specifiche per la FAD - come ad esempio il CPIA di Grosseto - inclusi i Learning Object.

Docente che lavora in carcere: Per il carcere deve essere pensata una FAD specifica con materiale scaricabile.

Il focus group al quale hanno partecipato i docenti dell'area fiorentina mette in luce ulteriori aspetti critici relativi alla formazione a distanza. Più volte, ad esempio a proposito delle UdA, i docenti hanno tematizzato l'uso degli smartphone come possibile strumento per promuovere l'apprendimento. In questo focus group viene presa in considerazione la possibilità di usare gli smartphone per la FAD, ma si tratta di un'opzione che

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

appare poco praticabile, perché implica un traffico di dati che pochi possono sostenere, sia in termini di costi e/o di accesso al wi-fi che in termini di competenze per usare la piattaforma di apprendimento.

Se parliamo di infrastrutture più tradizionali – semplici computer connessi – ci sono CPIA che non ne sono dotati. Questo problema ci riporta a quello, più generale, della inadeguata dotazione di risorse, sia infrastrutturali che umane, della maggior parte dei CPIA. Di converso, esistono anche realtà diverse, più fortunate, che gestiscono, attraverso progetti sperimentali, portali dedicati che includono sezioni per la condivisione delle UdA. Qualche CPIA, come quello di Grosseto, inizia anche a costruire UdA specifiche per la FAD, inclusi i Learning Object.

Infine, anche riguardo alla FAD il carcere si conferma come una realtà con esigenze diverse e particolari: non essendo possibile avere un collegamento internet attivo, dovrebbe essere ideata una FAD specifica con materiale scaricabile e utilizzabile off-line.

8.3.3.3. Focus group n. 3

Docente 2: Il problema nostro è sull'e-learning, che ancora non siamo riusciti a far partire. Il lavoro a distanza, per quanto riguarda la lingua italiana, in alcuni casi potrebbe essere utile per alcuni e non per altri, in particolare per chi usa molto lo smartphone potrebbe esserci la possibilità di seguire delle video lezioni a distanza, utili soprattutto per la ripetizione della lezione e, quindi, come possibilità di avere un rinforzo. La lezione online, così come presentata dal CPIA di Parma a Ravenna, è stata percepita più come elemento di nicchia: anche se valida è vista come qualcosa che non è per tutti e poi le linee guida non specificano che il 20% della formazione debba essere fatto per forza a distanza. Essendo un percorso personalizzato potrebbe essere fatto per alcuni soggetti, visto che i percorsi li facciamo personalizzati...

Docente 3: *Sulla FAD sono d'accordo sulle difficoltà di uso al primo periodo, ne vedo complessa l'applicazione... quest'anno abbiamo utilizzato Moodle, abbiamo caricato i materiali legati all'Unità di Apprendimento e la piattaforma è risultata molto utile nei corsi serali. I miei colleghi hanno dedicato una parte ai percorsi FAD nei casi in cui non riuscivano a raggiungere il 70% di presenza. Sarebbe utile prevedere un intero modulo da usufruire in FAD e fare poi la verifica in classe, perché si tratta di persone adulte, lavoratori, con famiglia... Sul primo periodo è un po' difficile perché anche se gli studenti utilizzano le tecnologie per lo scambio di messaggi non riescono a utilizzarle per interagire in FAD.*

Docente 4: *Rispetto a questo (condizione immigrati) noi abbiamo una variante territoriale notevole, perché avendo competenza su tutto il territorio abbiamo dei rifugiati in collina, in montagna, verso il Po... per noi la FAD diventa importante per garantire loro dei corsi di livello. In questo modo possiamo avere un vantaggio sia noi che loro. Il nostro vincolo è la normativa, perché ad esempio la norma che stabilisce le classi Agorà (la normativa prevede la realizzazione di percorsi a distanza mediante l'attivazione di aule AGORÀ, Ambiente interattivo per la Gestione dell'Offerta Formativa Rivolta agli Adulti) per noi è un iter straordinario che ci impedisce di fatto di poter lavorare con loro. Io non penso alla FAD classica, ma alla possibilità di far seguire la lezione a uno o due studenti collegati nello stesso momento in cui ho la classe in presenza: questa sarebbe un'estensione del servizio del CPIA che potrebbe essere veramente utile alla nostra utenza, ma che di fatto non possiamo erogare. La normativa in questo caso va esattamente all'opposto di quella che è una buona prassi che noi potremmo mettere in campo. Ci sono problemi notevoli. Per quanto riguarda i livelli molto bassi, molto deboli, io vedo delle piccole porzioni a distanza, nel senso che, per molti di loro, la difficoltà di pre-A1 e di coloro che sono scarsamente*

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

scolarizzati è la pronuncia e tutto quello che poi fa produrre poi un grafema corretto che corrisponde a un fonema corretto... per cui, se io posso erogare loro materiale che possono utilizzare solo per questo, allora io amplio un po' il tempo scuola e offro la possibilità di allenarsi ulteriormente su piccoli pezzi, piccole porzioni di abilità. Quindi, secondo me, il documento normativo va visto come qualcosa di estremamente elastico perché comprende una serie di cose, molti aspetti...

Docente che insegna in carcere: A proposito delle FAD, per ciò che ho capito, si tratta soprattutto di un'opportunità di recupero delle giornate di assenza. Sicuramente la FAD è ancora fortemente "cartacea", ed è più facile farli recuperare su un esercizio di matematica piuttosto che su una competenza linguistica che va strutturata in classe, però in carcere (dove insegno), dove comunque non si può utilizzare Internet, la FAD c'è sempre perché i ragazzi utilizzano tutto il materiale che riusciamo a dargli e un buon 20-30% gradisce anche ciò che fuori dal carcere chiameremmo un compito a casa, quindi noi abbiamo pronte delle FAD che carichiamo su un'area del nostro sito, però ognuno marcia per fatti propri... Ma è una caratteristica dei CPIA: ogni gruppo è a sé, risulta difficile costruire del materiale che possa essere trasversalmente utile a tutti. Noi ci siamo interrogati anche sui nostri studenti: uno studente tipo (ma non in carcere) utilizza lo smartphone, usa il tablet, ha sicuramente un computer, ma non è detto che lo utilizzi per fare la FAD, bisogna instradarli e provare a vedere se qualcuno è interessato anche a questo tipo di utilizzo. Io credo che la FAD sia nata per recuperare delle conoscenze perse per assenze e per aumentare in qualche modo il monte ore delle frequenze, che spesso è proprio al limite.

Il terzo focus group ha approfondito molto l'aspetto della formazione a distanza, mettendone in luce i diversi aspetti, le possibili funzioni e gli elementi problematici. Ritorna

il problema della sua interpretazione: come monte ore obbligatorio, come opportunità di ulteriore personalizzazione del percorso, come rinforzo di quanto fatto in classe, oppure come stratagemma per raggiungere il minimo di ore (il 70% del totale), data la difficoltà di assicurare una frequenza costante da parte di molti studenti. Per i CPIA che hanno studenti dislocati su un territorio molto vasto, la FAD può inoltre risolvere il problema della mobilità costituendo una classe virtuale. Prevale comunque la percezione delle lezioni online come qualcosa di nicchia, esperienza sì valida ma che non va bene per tutti.

Ci sono inoltre docenti che hanno ragionato sulla formazione a distanza come ampliamento dell'ambiente di apprendimento: la proposta del docente 4 è quella di un'aula fisica estesa, in cui altri studenti, impossibilitati a frequentare per qualsiasi motivo, siano collegati via internet. Un'altra proposta è quella del micro e-learning: "piccole porzioni di abilità" da proporre on line soprattutto per i livelli più bassi e per l'alfabetizzazione. Tutto questo implica però una flessibilità organizzativa che il dettato normativo, di fatto, impedisce, creando un'ulteriore rigidità proprio in un'area - quella dell'e-learning - per sua natura flessibile.

Ancora una volta il carcere presenta caratteristiche e problemi tipici. Se, come osservato in precedenza, non è possibile avere una formazione on line sincrona, lasciare materiale (cartaceo) da studiare agli studenti dopo la lezione è una prassi consolidata, particolarmente gradita perché offre un impegno concreto a chi spesso non ha nulla da fare. Lo stesso docente che insegna in carcere ripropone infine la riflessione sull'effettiva competenza digitale degli studenti - adulti e giovani - che pure hanno estrema familiarità con smartphone e tablet. Saper usare questi strumenti non implica necessariamente saperli usare a fini formativi, per cui è comunque necessario un addestramento o quantomeno un supporto ad una eventuale fruizione dell'e-learning su questi dispositivi.

8.4. DISCUSSIONE GENERALE DEI RISULTATI DEI FOCUS GROUP

I contributi dei docenti che hanno partecipato ai focus group hanno consentito di fare luce su una serie di aspetti difficili da conoscere altrimenti. Ci hanno infatti permesso di avere, attraverso le loro parole, un accesso diretto alle complesse e spesso difficili realtà che i CPIA costituiscono, posti dal dettato normativo a svolgere, nell'economia del sistema educativo italiano, un compito strategico che però, a causa dei vincoli entro i quali si trovano ad operare, si trasforma spesso in una missione impossibile. Come dice in maniera lapidaria e tranchant il docente 4 del focus group fiorentino, il CPIA *non è una scuola normale*: non sono normali i suoi studenti - perché caratterizzati da un grado di diversità superiore a quello di ogni altra scuola - non sono normali i suoi tempi - perché i suoi studenti sono altamente "volatili" - e, soprattutto, non sono normali i suoi obiettivi - che vanno dall'imparare a tenere in mano la penna all'algebra. In maniera interessante e significativa, le loro riflessioni hanno messo in relazione i tre temi chiave di cui era composta la scaletta del focus group con una serie di altri temi, facendo emergere con forza la dipendenza dei risultati che dovrebbero raggiungere da una serie di condizioni pratiche essenziali molto spesso negate o solo in parte assicurate.

Ripercorrendo la scaletta del focus group, per quanto riguarda le Unità di Apprendimento emerge innanzitutto l'incertezza sulla loro definizione. Come verrà ulteriormente approfondito in altri contributi, esistono due orientamenti: quello per cui sono trasversali e inter/multidisciplinari e quello per cui sono strettamente disciplinari. L'opinione prevalente, per cui l'UdA è trasversale, non trova però riscontro nel dettato normativo. Per quanto riguarda la loro articolazione interna, il modello prevalente è quello proposto dal progetto PAIDEA, che è poi anche quello delle Linee Guida. Come verrà anche in questo caso approfondito nel capitolo dedicato ai modelli di UdA, questa

adesione è più dichiarata che effettiva: in realtà le UdA effettivamente realizzate sono molto diverse tra loro e spesso non soddisfano quelli che, secondo i principi base dell'approccio per competenze, dovrebbero essere i loro requisiti essenziali (ad esempio della declinazione in conoscenze, abilità e competenze e sulla loro interrelazione).

La realizzazione corretta e completa delle UdA, siano esse trasversali o disciplinari, come cardine dello sviluppo del percorso formativo orientato alle competenze, ha bisogno di risorse adeguate, in termini di quantità e qualità. In un sistema in cui l'organico è generalmente sottodimensionato, si ha un tasso di turnover altissimo e spesso i docenti ricoprono ruoli per i quali non sono adeguatamente preparati, è molto probabile che finiscano per essere realizzate solo in parte, oppure in maniera non corretta, oppure, addirittura, che siano vissute come un mero adempimento formale, che si esaurisce nel momento della progettazione.

L'Uda, per contro, dovrebbe essere uno strumento essenziale per affrontare con successo anche la formazione da svolgere in ambienti di apprendimento particolari come la formazione a distanza e quella in carcere. Per quanto riguarda la prima, una serie di difficoltà, anche sull'interpretazione della norma, frena ancora in modo consistente una effettiva messa a regime. Per contro, le potenzialità che l'e-learning offre sono molteplici e potrebbero consentire di affrontare con successo il problema della personalizzazione dei percorsi con un'utenza tanto disomogenea. A tal proposito vengono riportate delle esperienze molto interessanti - come quella del gruppo whatsapp sul tè con le donne arabofone - che potrebbero essere replicate o comunque inserite in un sistema di buone prassi che integrano l'apprendimento in presenza con quello a distanza in UdA adeguate. Allo stato attuale, da quanto riportato dai docenti, non esiste un repertorio di UdA elaborate per la formazione a distanza, così come non esiste neanche per il carcere - ma bisogna sottolineare che non esiste un repertorio condiviso e

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

accessibile di UdA nemmeno in generale, perché i CPIA italiani non sono tutti in rete tra loro e perché non esiste un sistema di monitoraggio su questi aspetti.

A proposito del Patto Formativo, le testimonianze dei docenti ci dicono che è alto il rischio che possa rimanere un semplice adempimento amministrativo, perché un suo corretto uso implica una mole di lavoro notevole da parte di risorse impegnate su troppi fronti. Gli stessi docenti riconoscono il valore di programmazione, di monitoraggio e valutazione che il Patto può avere, nel momento in cui però le condizioni per la sua gestione ottimale (tra le quali anche la digitalizzazione) vengano assicurate. Il Patto ha anche un'altra funzione importante, perché il numero dei Patti sottoscritti costituisce il dato principale che il Ministero rileva annualmente rispetto ai CPIA. L'utenza dei CPIA è però diversa da quella delle altre scuole, e varia continuamente: gli studenti, per motivi diversi (trasferimenti, lavoro, famiglia), frequentano in modo altamente discontinuo e si iscrivono spesso tardi, successivamente al momento del rilevamento ministeriale. I dati registrati dal Ministero non risultano pertanto pienamente attendibili e non riescono a cogliere l'assetto effettivo dei centri. La distanza tra Ministero e normativa, da un lato, e realtà effettiva, dall'altro, si evidenzia anche in altri aspetti. La flessibilità e la personalizzazione che la riforma richiede sono in pratica impossibili da ottenere nel momento in cui le modalità di verifica e di esame restano le stesse della "scuola del mattino", che ha altre regole, altre (maggiori) risorse e altri tipi di organizzazione. Alla "rivoluzione" che i CPIA hanno vissuto negli ultimi anni non corrisponde dunque altrettanto cambiamento in termini pratici, se non sulla carta. Negli ultimi anni infatti la tipologia di utenza è radicalmente cambiata: oggi ci sono molti richiedenti asilo, minori stranieri non accompagnati, insieme a tanti deboli scolarizzati italiani (in particolare in carcere, spesso analfabeti) e immigrati di tipo economico. Ci sono anche molti studenti italiani giovani, provenienti dalla "scuola del mattino" i quali, una volta bocciati, entrano nei CPIA come ultima possibilità di

conseguire una qualifica. Si tratta di un'utenza particolarmente fragile perché, se non seguita opportunamente, rischia di sommare all'insuccesso iniziale altri insuccessi e di arrendersi definitivamente. Questa grande diversità dell'utenza dei CPIA rende questi ultimi un importante termometro storico sociale della realtà che stiamo vivendo.

La carenza di organico ha conseguenze rilevanti anche sui tassi di continuità scolastica e contribuisce ad aumentare il tasso di abbandono tra il primo, il secondo e il terzo periodo. Chi accede ai periodi successivi al primo, infatti, in genere ne esce con una preparazione non sufficiente a sostenere i ritmi e i linguaggi dei nuovi livelli. In questi casi sarebbe opportuno poter disporre di tutor individuali con la funzione di sostenere lo studente in questi periodi di transizione, ma, in un sistema in cui spesso mancano i docenti di base, una proposta simile è difficile che possa venire accolta.

Sempre a proposito dell'organico, oltre al suo sottodimensionamento emerge il problema della preparazione. Non solo i docenti vengono inviati ai CPIA senza alcuna preparazione specifica (spesso sono i colleghi a dover fare, in fretta, una sorta di "formazione in servizio"), ma risulta anche impossibile far valere titoli esperienziali o formativi nella formazione delle graduatorie. È stato anche segnalato che, solitamente, all'interno della commissione che si occupa della valutazione dei crediti, manca la figura dell'insegnante di italiano L2 - una figura chiave, dato il rilievo che l'acquisizione della nuova lingua ha per gli studenti dei CPIA.

I problemi di organico non sono purtroppo gli unici problemi strutturali dei CPIA. La maggior parte dei docenti riferisce problemi di disponibilità di spazi - che vengono spesso contesi alla "scuola del mattino", come se fossero realtà in conflitto tra loro - e di attrezzature, soprattutto informatiche.

La riforma parla di FAD ma molte scuole non hanno computer né la connessione ad internet - né docenti in grado di utilizzarli correttamente. La formazione a distanza soffre in ogni caso delle stesse difficoltà interpretative degli altri due strumenti analizza-

Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA

ti: laddove è utilizzata (perché in molti CPIA ciò non avviene ancora) lo è per recuperare le assenze e per aumentare in qualche modo il monte ore delle frequenze, cioè per risolvere le rigidità imposte dalla persistenza di elementi appartenenti alla “scuola del mattino” in un sistema totalmente diverso e bisognoso di flessibilità organizzativa estrema. Per contro, la FAD potrebbe ampliare l’ambiente di apprendimento e costituire uno strumento prezioso di recupero (di contenuti e non di assenze), di rinforzo e di approfondimento, integrando utilmente più strumenti - computer, smartphone, tablet - e contribuendo in tal modo a promuovere la motivazione e la creatività degli studenti. Le sperimentazioni spontanee fatte da docenti volenterosi - come quella riportata sul gruppo whatsapp del tè - potrebbero essere moltiplicate e diventare buone prassi in cui la digitalizzazione incontra proficuamente i contenuti disciplinari, aprendo il mondo dell’istruzione degli adulti ad una pluralità di occasioni ulteriori di apprendimento fortemente innovative. In questo caso, forse ancora più che negli altri, è necessario intervenire per potenziare il sistema dal punto di vista delle competenze e delle risorse.

TRACCIA UTILIZZATA PER I FOCUS GROUP

Il focus group si apre con un giro di presentazione dei partecipanti. Partendo dalle definizioni tratte dal documento: Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, Istruzione degli adulti D.P.R. n. 263/2012, si introducono i 3 temi di indagine:

- A. Progettazione delle UdA**
- B. Patto Formativo**
- C. E-learning.**

A. PROGETTAZIONE DELLE UdA. Condizione necessaria e irrinunciabile per il riconoscimento dei crediti e la personalizzazione del percorso è la progettazione per Unità di Apprendimento, da erogare anche a distanza, intese come insieme auto-

nomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze correlate ai livelli e ai periodi didattici.

Stimoli:

Cosa sono le UdA e come si progettano?

Come si usano le UdA?

B. PATTO FORMATIVO. Il nuovo sistema di istruzione degli adulti prevede, tra l'altro, 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.

Stimoli:

Per cosa si utilizza il Patto Formativo e chi lo formula?

Come avviene la certificazione delle competenze?

Quali sono le pratiche più efficaci al riguardo?

C. E-LEARNING. Il nuovo sistema di istruzione degli adulti, infatti, prevede che l'adulto possa fruire a distanza una parte del periodo didattico del percorso richiesto all'atto dell'iscrizione, in misura di regola non superiore al 20% del monte ore complessivo del periodo didattico medesimo.

Stimoli:

Quali percezioni e opinioni avete sulle ICT?

Quali strumenti si utilizzano per la didattica - blog, social ecc. - e per fare cosa?

In che modo si utilizzano le tecnologie in classe?

Che ruolo hanno le tecnologie nel percorso scolastico degli studenti?

Esiste un bisogno di formazione dei docenti? Se sì, quale è?

Come viene effettivamente gestita la possibilità di utilizzo del 20% del monte ore complessivo in modalità FAD?

Le Interviste

di Annamaria Cacchione

9.1. INTRODUZIONE


In questa sezione presentiamo una piccola raccolta di interviste fatte a osservatori privilegiati allo scopo di conoscere le opinioni sull'adulthood di chi, essenzialmente per lavoro, ha quotidianamente a che fare con adulti. L'assunto di partenza, nell'ambito di una ricerca volta a indagare lo stato attuale dell'IdA in Italia, è dato dalla complessità della definizione di adulto nella società italiana contemporanea. Una complessità che trova riscontro teorico, almeno in parte, nelle definizioni generali di cui si parla nel primo capitolo di questo libro, ma che, soprattutto, si manifesta come crisi di molti dei tratti definitori principali di quello che dovrebbe essere - ed era effettivamente fino a poco tempo fa - l'adulto.

Siamo dunque partiti dall'ipotesi che gli adulti non siano più quelli di una volta, almeno in Italia, principalmente perché sono radicalmente cambiate le condizioni socio-economiche che, fino a pochi decenni fa, ne garantivano la possibilità di conformarsi ad un modello sociologico rimasto sostanzialmente immutato da quando le società umane esistono.

Questa percezione - quella di un adulto fortemente in crisi, tanto da non poter più corrispondere alla sua stessa definizione - è stata confermata, sviluppata e declinata in molti modi dai diversi intervistati, che ne hanno messo in evidenza i vari aspetti, ognuno secondo il proprio punto di vista.

Due ulteriori osservazioni vanno fatte a questo proposito ed entrambe hanno a che fare con l'ambito al quale facciamo riferimento quando parliamo di adulti.

La prima riguarda la portata geografica dell'analisi. Una precisazione ricorrente nelle risposte degli intervistati è quella che si



tratti di un fenomeno soltanto in parte comune alle altre società occidentali: l'adulto in piena crisi è, in altri termini, un prodotto *made in Italy* doc. Una serie di aspetti culturali, sociali ed economici sembrano infatti aver acuito i fattori che altrove (ad esempio negli altri paesi europei) hanno sì limitato lo sviluppo dell'adulto come tale, ma senza arrivare a privarlo della sua identità.

La seconda osservazione riguarda invece l'ambito di riferimento di questa ricerca. L'adulto di cui si parla nelle interviste è sempre l'adulto nativo, cittadino nato e cresciuto in Italia da genitori nativi. L'adulto che frequenta i CPIA ed è pertanto l'utente-tipo dell'IdA italiana è, invece, straniero, per lo più non italofono o scarsamente tale. Significativamente, come emerge dall'intervista n. 3 con un dirigente di CPIA, questi adulti stranieri, non europei, hanno tanti problemi, ma non quello di essere - loro, per davvero - adulti. La loro identità di adulti non è messa in discussione né internamente, cioè nella loro percezione di se stessi, né esternamente, in quella altrui. Se adulto è associato ad autorevole, anzi, loro lo sono in grado elevato, soprattutto se maschi, anche fino all'eccesso.

Abbiamo dunque un sistema di istruzione per adulti, in Italia, che ha a che fare con adulti profondamente diversi da quelli italiani e, paradossalmente, gli italiani che frequentano le strutture dell'IdA non sono adulti, ma ragazzi fuoriusciti dalla "scuola del mattino", cioè pluribocciati ormai fuori dall'obbligo formativo.

Ovviamente, i CPIA non sono destinati all'utenza straniera per statuto, ma, nei fatti, lo sono diventati - e questa "rivoluzione dell'utenza" è un tema che emerge continuamente nei focus group raccontati nel quarto capitolo di questo libro.

Nelle prossime sezioni, dopo una breve introduzione metodo-

logica relativa allo strumento d'analisi scelto, presenteremo le interviste fatte singolarmente, per poi passare alla considerazione finale sui dati emersi come più interessanti.

9.2. LO STRUMENTO INTERVISTA

“L'intervista è una conversazione i cui scopi e la struttura sono definiti dall'intervistatore. È un'interazione professionale che va al di là dello scambio spontaneo della conversazione quotidiana, finalizzata all'acquisizione di conoscenza attraverso ascolto e domande attente” (Kvale, 2007: 7).

Rispetto a questa definizione, di tipo generale, le componenti dell'ascolto e delle domande attente acquistano particolare valore se si tratta di interviste qualitative, il cui scopo non è quello di porre l'intervistato in schemi prestabiliti ma di cogliere le sue categorie mentali, il suo punto di vista sulla realtà posta al centro dell'analisi. Le interviste che sono state realizzate sono di tipo qualitativo e con un basso livello di standardizzazione: il campione, oltre a non essere rappresentativo, è molto ristretto, proprio perché si è preferito lo studio in profondità di pochi casi relativi a persone che, per ruolo e formazione, potessero offrirci una visione speciale e specifica del nostro oggetto di indagine: “lo scopo dell'intervista qualitativa è quello di capire come i soggetti studiati vedono il mondo [...] l'obiettivo primario dell'intervista qualitativa è quello di fornire una cornice entro la quale gli intervistati possano esprimere il loro proprio modo di sentire con le loro stesse parole” (Patton, 1990: 290).

Lo schema di intervista utilizzato è molto semplice. È composto da sole due domande, delle quali la seconda può essere considerata un approfondimento della prima:

1. Qual è la sua definizione di adulto?
2. Come sono gli adulti con cui ha a che fare nella vita lavorativa di ogni giorno?

In sostanza si tratta di domande il cui scopo è stimolare l'interlocutore a parlare diffusamente dell'argomento proposto, fornendogli semplicemente un input definito. In questo senso, potremmo assimilarle a reattivi, in analogia ai reattivi mentali usati nelle valutazioni psicologiche e nella ricerca psico-sociale.

L'estrema "leggerezza" dello schema descritto pone l'intervista al confine tra le due tipologie generali di intervista diverse da quella *strutturata* (caratterizzata un insieme relativamente ampio di domande aperte che vengono sottoposte a tutti gli intervistati - che di solito sono molti e corrispondono ad un campione statistico - nella stessa frequenza), e cioè le interviste *semi-strutturate* e quelle *non strutturate*.

L'intervista semi-strutturata prevede una griglia che presenta gli argomenti da trattare, i quali devono essere necessariamente tutti affrontati. La conduzione può variare a seconda del tipo di risposta ottenuto: si può ad esempio variare la sequenza e il modo di formulare le domande. L'intervistatore è libero di decidere lo stile della conduzione e di affrontare temi originariamente non previsti, nati dall'interazione. Il nostro tipo di intervista somiglia molto a questo tipo semi-strutturato, anche se la presenza di due sole domande la rende probabilmente ancora meno strutturata e quindi più vicina - ma non del tutto coincidente - all'intervista non strutturata o libera o in profondità. Questo terzo tipo di intervista, il meno strutturato tra i tre, prevede che l'unico fattore prestabilito sia il tema generale, lasciando all'intervistato la libertà di far "germogliare" eventuali sottotemi. In realtà il confine tra i diversi tipi di interviste, ed in particolare tra questi ultimi due, non è così netto come la classificazione tradizionale lascia credere, e possiamo piuttosto pensare ad un *continuum* di possibilità lungo la dimensione della strutturazione (Addeo e Montesperelli 2007: 23). È possibile anche considerare lo schema adottato come un caso di intervista *focalizzata* o *mirata*, il cui scopo è "raccolgere le opinioni, gli atteggiamenti e le reazioni degli intervistati rispetto ad un

tema specifico o a un determinato evento sociale o personale che li accomuna” (Addeo e Montesperelli 2007: 39).

Se consideriamo le interviste come interviste focalizzate, il tema che accomuna gli intervistati è dunque l'identità degli adulti proprio in quanto adulti. Gli intervistati sono ritenuti buoni “conoscitori di adulti” per diverse ragioni: perché sono manager di aziende, perché hanno adulti come pazienti, perché insegnano ad adulti e/o organizzano la loro formazione, perché devono gestirne il lavoro durante crisi aziendali.

L'intervista a osservatori privilegiati si usa spesso in una fase preliminare della ricerca, per definire meglio l'oggetto di studio. In questo caso, invece, non ha svolto questa funzione ma, insieme ai tre focus group, è servita piuttosto come strumento di apertura verso una dimensione di approfondimento parallela e più viva.

Per quanto riguarda la trascrizione delle interviste, che sono state condotte telefonicamente e sempre registrate, si è ritenuto opportuno mantenersi molto fedeli alle parole dell'intervistato, pur lasciando la possibilità di eliminare tutti i fenomeni - come le ripetizioni e le false partenze - tipici del parlato, per quanto si tratti di un parlato relativamente pianificato. La trascrizione ha cercato semplicemente di rendere il più possibile leggibile quanto detto, nel rispetto della lettera delle risposte. Dopo ogni trascrizione, il testo è stato inviato all'intervistato, per chiedere se voleva aggiungere o modificare qualcosa. Nella maggior parte dei casi non è stata apportata nessuna modifica; in alcuni casi è stata inserita qualche informazione in più per chiarire meglio dei passaggi. Il titolo di ciascuna intervista è stato dato da chi scrive successivamente alla trascrizione e approvato dall'intervistato in fase di revisione.

Le interviste, al netto delle fasi introduttive e conclusive di “rilassamento”, hanno avuto tutte una durata comparabile, compresa tra i 10' e i 20', che si riflette nella simile lunghezza delle trascrizioni. Crediamo che siano in grado di farci vedere la complessa realtà dell'essere adulto con occhi particolari, chiarendo

bene aspetti che erano prima solo intuiti e svelandocene altri prima non sospettati - fornendoci, potremmo dire, degli insight speciali.

L'ADULTO ALTROVE

Giovanni Andrea Iapichino - Change Manager TIM

Chi è l'adulto oggi?

Pensando a questa intervista mi sono andato a rivedere la definizione di adulto che dà il vocabolario. Adulto è il participio passato di adolescere, indica il termine di un processo di maturazione, uno stato fisico oggettivo ("che è cresciuto"). Possiamo dire che per i latini un adulto è chi non deve essere più sostenuto, chi ha finito di essere nutrito e dunque è in grado di cavarsela da solo.

Se pensiamo a questa definizione, è chiaro che l'adulto di oggi è il contrario: ha ancora un grande bisogno di sostegno. Questo, però, non può significare l'infantilizzazione dei contenuti che gli possiamo proporre, perché l'adulto, comunque, è diverso da un bambino o da un adolescente - che, appunto, "sta crescendo". Possiamo allora dire che l'adulto che dobbiamo sostenere, ad esempio con la formazione, è un "adulto in altri campi", un "adulto altrove". In alcuni campi è maturo e indipendente, in altri no. In quei campi in cui non è maturo ha bisogno di sostegno. Passando alla progettazione di una possibile educazione degli adulti, è quindi necessario pensare ad un livello di accesso "basso", cioè senza ostacoli, di fruibilità, proprio perché la persona che deve imparare non ha tutti gli strumenti che dovrebbe avere. Forse un esempio pratico può essere utile, soprattutto per rendere evidente il rapporto tra questo ragionamento e l'inclusione, che è l'obiettivo che dobbiamo sempre ricercare quando parliamo di adulti.

Se devo progettare l'accesso ad un edificio, ho tre possibilità. Posso prevedere solo le scale, ma in questo modo escludo chi non può usarle. Posso prevedere le scale e uno scivolo, separati. In questo modo includo ma marco la separazione - quindi non includo davvero. Posso infine prevedere una rampa morbida, per tutti, e in questo modo riuscirò a includere senza segregare - cioè includere davvero. La progettazione per gli adulti deve

concretizzarsi nella rampa morbida, deve cioè essere pensata per chi è sotto lo standard, in modo che tutti possano raggiungere gli obiettivi che ci poniamo. E questo dobbiamo farlo però senza banalizzare, senza considerare gli adulti bambini.

Certo, c'è una sorta di bias in questo ragionamento. Un paradosso - o, meglio, un costrutto incompleto. Pensare alla formazione degli adulti è in sé contraddittorio, almeno se pensiamo alla definizione di adulto cui ho fatto riferimento in apertura. Dobbiamo uscire da questa definizione per adottare quella di una "nuova adultità".

Un aiuto a comprendere ci può venire dalla rete, come metafora. Sulla rete non contano le categorie astratte ma le specificità univoca del momento. Se incontro qualcuno in rete posso ignorare la sua identità e le sue caratteristiche e strutturare lo scambio sul momento stesso dello scambio. Ancora meglio: prendiamo l'esempio dei creative commons: io creo qualcosa che prima non c'era e lo metto a disposizione di chi è interessato. Ecco: la formazione degli adulti dovrebbe tendere a ricercare la mimesi della rete, di questo tipo di scambi. C'è un contenuto, un contenuto di qualità come quello che assumiamo siano i creative commons, questo contenuto è in un ambiente favorevole per la sua fruizione, e c'è una persona motivata a usarlo. È questo il compito di una progettazione che abbia una idea nuova e buona dell'adulto: creare un ambiente favorevole all'apprendimento e offrire contenuti ai quali gli adulti siano interessati.

Ovviamente, un ruolo enorme è giocato dalla motivazione, che è intrinseca ma può anche venire stimolata e sostenuta. Infatti, bisogna ricordarsi che il modello tradizionale di apprendimento non è più motivante ed efficace per gli adulti perché la formazione per gli adulti non è né formazione di élite né formazione di massa ma formazione per moltitudine.

A questo punto la metafora della rete ci viene ancora in aiuto per un altro motivo - che contribuisce a sostenere la necessità di un modello formativo che alla rete si ispiri. Se prima la co-

noscenza era modellizzabile in una gerarchia, o in un sistema più complesso, come un labirinto, di cui si era certi che alcuni conoscevano perfettamente l'architettura ed il funzionamento, adesso la rete ci mostra una conoscenza che è la negazione di ogni architettura proprio perché rivolta e fruita alla/dalla moltitudine. La rete crea strutture effimere, che nascono (e muoiono) negli scambi, imprevedibili, tra chi popola e nutre la rete. In questo enorme, complesso, ambiente, dobbiamo porre il nostro adulto e metterlo in condizione, abilitarlo a fruire dei contenuti che la rete offre.

E come possiamo parlare di tutto questo in riferimento agli adulti concreti che sono nella sua azienda?

Non è semplice applicare il modello che ho descritto, neppure in TIM. Racconto quello che mi è successo quando ho preso in carico il ruolo attuale di Welfare Manager: era in programma un corso in presenza sull'inclusione/diversity management e io ho chiesto di trasformarlo in un webinar per i Responsabili del Personale a sostegno del loro ruolo di change agent, lasciando però inalterata la struttura ed i contenuti del corso, che erano tradizionali e non davano un approccio problematico al tema. Il risultato non è stato quello che desideravo: le persone non hanno compreso né accolto bene il significato della formazione e, nei fatti, la formazione a distanza li ha fatti sentire distanti, paradossalmente esclusi. Insomma, non basta de-materializzare le strutture per essere innovativi ed efficaci, bisogna ripensare l'approccio e il modello di base, essere consapevoli che le gerarchie culturali in rete non esistono (ma non ha cittadinanza neppure il pensiero debole, avere ben presente che l'individuo-moltitudine ha gradi di autodeterminazione che l'individuo-massa non poteva raggiungere.

UN'INFINITA ADOLESCENZA

Nicola Giaconi, psicologo del lavoro, autore (tra l'altro) di "Trovare il lavoro che piace" e "Trovare il lavoro da timidi"

Chi è l'adulto oggi?

Rousseau diede una immagine positiva dell'infanzia, prima svalutata rispetto all'età adulta. Oggi forse è il contrario: l'ideale del puer aeternus impera. Veniamo al mondo in una magia narcisistica, che, secondo uno schema di sviluppo armonico e sano, dovremmo abbandonare proprio nel momento in cui diventiamo adulti: eppure il DSM V²⁴ ha derubricato il narcisismo secondario non classificandolo più come patologia - cioè un disturbo di personalità - e lo ha lasciato solo come scelta di comportamento.

Possiamo dare una definizione in positivo e una in negativo dell'adulto: la prima, in qualche modo, corrisponde a quello che l'adulto dovrebbe essere. La seconda corrisponde invece a quello che l'adulto tende invece ad essere oggi, un adulto-non-adulto, generalmente infelice.

In positivo, l'adulto è responsabilità etica dei propri gesti e autodeterminazione. È la capacità di essere "abbastanza felici", la capacità di lavorare e posporre le gratificazioni. L'essere adulto si prende cura degli altri; il che esclude potersi centrare completamente su di sé con l'attenzione ossessiva che i media tendono oggi a imporci. L'adulto è senso pieno della libertà: ci stacciamo da noi per incorporarci in altri (partner, famiglia, responsabilità sociali) che smettono di essere la semplice espansione del nostro desiderio.

Ma la realtà ci dice che oggi l'adulto è attaccato da ogni lato nel tentativo di creare una società di adolescenti. "Essere giovani" è una invenzione postbellica a scopo di consumo: si vuole far scomparire l'infanzia per portarci in fretta a essere consumatori precoci e ritardare l'adulthood nella venerazione della

²⁴ Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, V edizione.

giovinezza e della performance del corpo. Questo processo "disonora" l'essere adulti - se essere adulti è essere non più adolescenti, non più irresponsabili, non più narcisisti, non più in grado di scegliere qualsiasi opzione e qualsiasi errore facendo scelte definitive e irreversibili. L'enfasi è, al contrario, sempre sul potenziale e sulla reversibilità: emozione, sperimentazione, passione e distruzione versus mediazione, condivisione, umanizzazione, generatività. La maturazione, in questo quadro, è vista come perdita di energia che riduce il godimento.

L'adulto oggi compete per l'occupazione dello spazio adolescente, che purtroppo è sospeso senza veri riti di passaggio e iniziazione verso l'età adulta. L'adolescenza dovrebbe essere un apprendimento di progetti sugli altri e non solo di autorealizzazione: al contrario, oggi è una macchina con l'acceleratore premuto ma in folle, che brucia energie per niente (un po' come i poeti maledetti). Anche la memoria perde di valore: non solo la memoria degli adulti non serve, ma, anzi, il ricordo è di ostacolo alla continua produzione dell'identico e alla riedizione di mode e di comportamenti di consumo. Allo stesso modo, anche la terza età - l'adulto anziano - non serve, perché incapace di inserirsi in questo sistema di consumo.

Come possiamo parlare di tutto questo in riferimento agli adulti concreti che incontra nel suo lavoro?

La crisi dell'autorità ha prodotto il crollo di gran parte dei divieti esterni che controllavano l'espressione degli impulsi pericolosi. Il Super-Io, nella sua lotta agli impulsi, non può più stringere alleanze con autorità esterne. Deve contare quasi esclusivamente sulle proprie risorse, e anche queste hanno perso di efficacia. Non soltanto gli agenti sociali della repressione hanno visto diminuire la loro forza, ma anche le rappresentazioni interne al Super-Io hanno subito un analogo declino. L'Io ideale, che collabora all'opera di repressione convertendo i comportamenti socialmente accettabili in oggetti di investimento libidinale, è diventato sempre più sbiadito e inefficace in assenza di modelli

morali obbligati esterni al sé. Ciò significa che il Super-Io deve fare crescente ricorso a imposizioni rigorose e punitive, attingendo agli impulsi aggressivi presenti nell'Es e orientandoli contro l'Io.

In parole povere, gli adulti che incontro sono spesso infelici proprio perché non sanno trasformarsi in se stessi, ma continuano a vivere il mito dell'adolescenza, in una tensione continua verso il sogno, il desiderio e una autorealizzazione mitica che non avviene mai. Forse si dovrebbe cominciare a dire che i sogni sono un prodotto del sonno, e che quindi, se continuiamo sempre solo a sognare, vuole dire che continuiamo a dormire e non viviamo davvero.

ESSERE ADULTI NEL MONDO LIQUIDO

Flaminia Saccà, professoressa di Sociologia dei Fenomeni Politici presso l'Università della Tuscia

Chi è l'adulto oggi?

L'adulto è innanzitutto colui o colei che si assume determinate responsabilità - questa è certamente l'idea di fondo della definizione di età adulta nelle varie epoche storiche.

L'età giovanile cambia nel tempo e a seconda del Paese che si prende in considerazione.

In senso tecnico, sociologicamente, si è giovani, non adulti, finché non si superano 5 tappe convenzionalmente stabilite: 1) l'uscita dalla formazione, cioè solitamente dalla scuola o università; 2) l'assunzione di responsabilità in un ambito lavorativo, cioè l'entrata nel mondo del lavoro in modo stabile, così da avere un'entrata che consenta l'indipendenza economica; 3) l'uscita dalla famiglia di origine, cioè il vivere per conto proprio; 4) la creazione di un proprio nucleo affettivo, cioè di una famiglia; 5) l'aver dei figli - questa tappa in realtà non è necessaria ma di solito chiude il circolo. Queste 5 tappe sono analizzate nel tempo e quando in media la popolazione giovanile supera queste 5 tappe si dice che "in media" la popolazione di quel Paese, in quel periodo storico, entra nell'età adulta.

Negli anni è cambiato molto, perché negli anni '80, in media, in Italia, queste tappe si superavano intorno i 24 anni (v. le ricerche del Rapporto IARD).

Oggi, invece, in Italia, arriviamo a 35 se non a 37 anni addirittura. Pensiamo dunque a quanto sia culturalmente e socialmente determinato questo passaggio: in Africa a 35 anni si è ampiamente maturi. Idem se consideriamo uno sportivo: a 35-37 anni è ormai a fine carriera.

Dobbiamo dunque tenere in considerazione che si tratta di un passaggio, e quindi di una definizione, che cambia a seconda del contesto. Il nostro contesto nazionale è in questo senso molto peculiare.

Cambiando l'età giovanile cambia anche ovviamente quella

adulta, che, soprattutto in Italia, si è spostata molto in avanti. Ma c'è un altro fattore, questa volta di portata più generale, da considerare. Bauman ci ha fatto capire che la modernità liquida ha cambiato radicalmente i cittadini, facendogli assumere molte più responsabilità di prima. Questo sembra contraddire le cose che abbiamo appena detto (bisogna però sempre ricordare che la situazione italiana è un unicum).

Quando Bauman parla della "solitudine del cittadino globale", dice che l'individuo oggi è sempre più responsabilizzato. Una realtà che si riscontra in tutti i paesi occidentali. La globalizzazione ha fatto sì che le istituzioni e con esse anche i valori di riferimento siano venute meno nella loro capacità di indirizzare le azioni individuali e di spiegarne anche il significato. Il mondo globalizzato è un mondo molto più complesso, e il fatto che si sia indebolito il rapporto di autorità e autorevolezza tra istituzioni e cittadini ha fatto sì che tutta una serie di problemi ricadano sulle spalle dei cittadini stessi.

Nell'antichità, fino al '900, l'individuo poteva contare su una serie più o meno ristretta di autorità che provvedevano a dirgli cosa e come doveva fare, liberandolo, in un certo senso, dal peso di queste scelte. Oggi quasi tutte le scelte della vita sono assunte dal singolo, perché le autorità di riferimento hanno sempre meno potere e autorevolezza. Il potere da concentrato che era nelle mani di pochi, si è ripartito, fatto più diffuso con le democrazie mature. È quindi un potere in sé meno "potente" se così si può dire. L'elevata scolarizzazione diffusa lo mette anche sotto osservazione e discussione costante. L'esposizione perenne ai riflettori, nell'era dell'informazione, ha fatto il resto: il potere ha perso la sua sacralità. In più, il mondo attuale ha generato nuove responsabilità di fronte alle quali anche le istituzioni di riferimento non sono in grado di fungere da riferimento indiscusso. Facciamo un esempio concreto: gli OGM. Nessuna istituzione dice in maniera univoca se sono buoni o cattivi. Gli stessi scienziati non sono concordi. Così alla fine è il singolo cittadino che deve decidere, nella sua vita di ogni giorno, come

comportarsi: se comprare prodotti più economici potenzialmente contenenti OGM oppure se cercare prodotti che ne siano privi, più costosi. Ancora, è il cittadino che deve esprimersi magari attraverso il voto referendario, in favore o contro. Ma non si tratta di scelte semplici, perché richiedono conoscenze, competenze molto specialistiche, che incidono anche sulla sua stessa salute e sulla gestione economica della sua vita.

Questo esempio è sufficiente a mostrare quello che Bauman ha definito la solitudine del cittadino globale: un individuo solo, che deve fare scelte difficili e importanti non solo per sé ma anche per gli altri - pensiamo all'impatto che può avere sulla famiglia il comportamento scelto rispetto agli OGM, e pensiamo agli effetti che questo può avere a lungo termine.

È uno scenario estremamente più complesso di quello precedente. Le responsabilità che un tempo avrebbe assunto un gruppo ristretto di persone - ristretto al punto di coincidere con una persona sola nel caso di un monarca - sono adesso in capo al singolo. Il potere diffuso - quello delle democrazie avanzate - rende diffusa anche la responsabilità. In questo quadro, si arriva all'età adulta mediamente più tardi di prima (fino al caso estremo italiano) e sovraccarichi di responsabilità - responsabilità che richiederebbero strumenti specifici e tempo per essere assunte come si deve.

Per scegliere, infatti, si dovrebbe essere non solo altamente scolarizzati e aggiornati, ma anche costantemente informati e informarsi, nella società dell'informazione, è solo apparentemente più facile di un tempo. Perché le fonti sono diffuse e varie anche esse. Non tutte autorevoli. Non sempre. Inoltre, l'eccesso di informazione, di esposizione quotidiana a messaggi di ogni tipo, che ci arrivano da ogni dove (dalla radio, al cellulare, alle televisioni, al computer) ci rende, paradossalmente, potenzialmente meno informati. Anestetizzati alle notizie, alle quali rischiamo di prestare un'attenzione saltuaria e superficiale. Per di più, il mondo di oggi è in continuo cambiamento: cambiamenti che nell'800 si vedevano nell'arco di più generazioni o di

secoli adesso si susseguono a ritmi impressionanti, portando con sé la necessità di nuove scelte e nuove responsabilità. Questo è dunque lo scenario globale, nel quale va considerata la situazione peculiare italiana, in cui si resta figli - e quindi non pienamente adulti - molto più al lungo di un tempo oltre che rispetto ad altri Paesi. Questa situazione di de-responsabilizzazione, tipica della condizione filiale e giovanile, è però, come abbiamo visto, in contrasto con una pressione molto forte proveniente dal mondo esterno, che richiede di prendere posizione su temi molto complessi e sui quali si hanno pochi e/o incerti punti di riferimento. Questo contesto generale, così complesso, entra in noi singoli cittadini, che noi lo vogliamo o meno, e ci pone in una situazione particolarmente delicata.

Quali sono gli adulti con cui ha a che fare nel suo lavoro?

Devo dire che nel mio lavoro ho a che fare in genere con persone tra i 20 e i 24 anni, che sono considerati oggi ancora giovani, non pienamente adulti perché non hanno superato le 5 tappe definitorie di cui abbiamo parlato all'inizio. Li chiamano bamboccioni ma in realtà spesso si danno molto da fare studiano, fanno mille lavoretti saltuari, ma non riescono ancora ad essere autonomi economicamente. Non hanno figli e difficilmente sono sposati o conviventi per i motivi economici che abbiamo già citato e quindi direi che sono adulti giovanissimi da diversi punti di vista.

Dobbiamo però considerare che sto parlando di una categoria di giovani particolare, gli studenti universitari che rappresentano una élite e sul totale della popolazione giovanile sono -percentualmente - una minoranza, in particolare in Italia. Hanno la possibilità di non dover lavorare per mantenersi ed hanno gli strumenti intellettuali e culturali se non altro per porsi le domande giuste - non dico per arrivare alle risposte - rispetto alle scelte che il mondo pone.

Poi ci sono gli adulti grandi, i coetanei, i colleghi. Hanno vissuto da bambini gli effetti del boom economico che ti portava a

guardare al futuro con fiducia e hanno pensato, almeno fino ai trent'anni, di poter vivere meglio dei propri genitori. Questo in realtà era un trend consolidato da circa un secolo (di figli che avrebbero vissuto in condizioni economiche e sociali migliori rispetto alla generazione dei padri) ma la mia è stata la prima generazione che ha vissuto una battuta d'arresto, e questo si avverte nel vissuto, nelle storie di vita, nella percezione di sé. C'è il senso di un depauperamento, di uno smarrimento e di una sfiducia molto forti, mentre guardiamo con preoccupazione alle generazioni più giovani, che fanno ancora più fatica di noi a trovare lavoro. Poi ci sono anche gli adulti ancora più senior, i quali hanno vissuto gran parte della loro vita nel '900, e sono rimasti spiazzati dalle dinamiche del millennio che hanno investito i loro figli e nipoti. Ma loro, la loro vita l'hanno fatta, sono più "risolti" dal punto di vista della realizzazione professionale e familiare - hanno vissuto in un periodo in cui trovare un lavoro stabile era molto meno problematico e questo dava accesso alla casa, rendeva possibile la creazione di una propria famiglia, portava la stabilità. Quelli però sono un'altra generazione, un'altra tipologia di adulto rispetto a quella attuale, tipica della modernità liquida, in bilico costante tra responsabilità diffuse e de-responsabilizzazione giovanile.

ADULTI ALLA RICERCA DI UN'IDENTITÀ' - QUALCUNO È ADULTO (MA NON IN ITALIA)

Maria Vittoria Serru, Preside CPIA 1 di Roma e CPIA 7 di Pomezia

Chi è l'adulto oggi?

Mi riferisco alla mia esperienza professionale. Io sono stata in vari ordini di scuola e ho assistito a diversi tipi di cambiamento - mi riferisco soprattutto ai genitori. Chi ha avuto figli 25 o 30 anni fa ha già avuto una sorta di deriva rispetto ai nostri genitori, ma la deriva dei genitori di adesso è più grave. Il genitori che incontro considerano i propri figli come fossero una specie protetta, una specie di panda, ed hanno per loro una forte ansia di esposizione a qualsiasi esperienza in modo da tenerli sempre occupati. Io ho una formazione diversa e sono convinta dell'importanza del perdere tempo, del far perdere tempo ai figli in modo da sollecitare la loro attivazione di risorse interne. Questo credo che si sia un po' perso, a fronte di una perdita anche di senso generale da parte dell'adulto, perché forse l'adulto attraverso i figli cerca - ahimè - delle conferme sulla propria capacità genitoriale ed anche sulla propria identità.

Adesso questa situazione è esplosa con l'uso dei social network, Facebook in particolare. Se non si è connessi, se non si ha un profilo, se non ci si mostra, non si esiste. Io trovo questo estremamente pericoloso anche se adoro le tecnologie, perché ho il timore che dietro tutto questo ci sia un vuoto di interessi e di intenzionalità. Mi sembra che ci si faccia guidare molto da questo tipo di contesto sociale. Prima c'erano delle forme di controllo e auto-controllo sociale - la religione, il timore del giudizio degli altri - ma questo oggi è socialmente saltato e a me sembra che prevalga una modalità molto superficiale di accostarsi alle cose. Io spero che siano solo dei segnali di cambiamento - quando c'è una crisi c'è sempre anche un cambiamento - ma, siccome stanno cambiando tanti punti di riferimento, a partire dal lavoro, le persone si trovano in grande difficoltà.

L'adulto oggi è una persona alla ricerca, una ricerca un po' nevrotica, senza una meta precisa. Vedo una grande fragilità, se per adulti cominciamo a parlare di persone almeno di 30 anni. Vedo anche una forte perdita di solidarietà - e questo mi preoccupa moltissimo - rispetto a prima, quando, o per motivi religiosi o per motivi politici, si era spinti a comportarsi in modo più solidale di adesso.

Poi - e anche in relazione a questo - un dato che accomuna un po' tutti è la solitudine. Trovo gli adulti estremamente soli - ma forse sono tutti soli, adulti e non adulti, anche i bambini. Pensiamo al bullismo: possiamo pensarlo come un modo malato di fare gruppo, di avere identità e di essere protetti - a partire dall'identificazione di una vittima. Mi sembra che siano tutte manifestazioni di solitudine.

Dal punto di vista culturale, il dato italiano più allarmante è l'analfabetismo. Non solo quello di ritorno ma anche quello "di andata": si legge molto poco e questo è un problema grave non solo di ordine culturale, perché la lettura è un indicatore di interesse e della cura di sé - la lettura ci permette di conoscerci meglio.

Chi sono gli adulti che incontra nella sua vita lavorativa quotidiana?

Gli adulti che incontro ogni giorno nel CPIA hanno dei problemi che, purtroppo, non possiamo affrontare come vorremmo per questioni essenzialmente di tempo, ma anche di ruolo istituzionale - noi purtroppo andiamo dietro all'emergenza di primo livello culturale e integrativo. Gli adulti che frequentano i CPIA sono per lo più stranieri (gli italiani li intercettiamo con sempre maggiore difficoltà per motivi storici e per una certa restrizione che il D.P.R. n. 263/2012, istitutiva dei CPIA, contiene, concentrata com'è sull'acquisizione, per noi, di diplomi di ex licenza media o attestati di livello A2 per italiani a stranieri, un'offerta che evidentemente non può attrarre gli italiani) che hanno innanzitutto problemi residenziali e di inserimento lavorativo.

Alcuni - non tutti - hanno il problema dell'integrazione (perché, storicamente, ci sono comunità molto autoreferenziali come quelle cinesi che sembrano non aver bisogno di integrarsi, oltre un certo livello almeno). In base ai loro bisogni si avvicinano a noi - lingua, cultura, sistema sanitario e amministrativo, ma non sempre si realizza la "fidelizzazione", consentendo la prosecuzione dei percorsi di istruzione, fino al diploma di secondaria di secondo grado con cui siamo in Accordo di Rete. Si assiste a una sorta di dispersione, le cui cause sono da mettere a fuoco con chiarezza e urgenza.

Le differenze più grandi tra le varie comunità che afferiscono al CPIA si notano riguardo al genere: sono uomini e donne che hanno modi di vivere la propria identità di genere in maniera fortemente differente rispetto alla nostra. Io ricordo - quando insegnavo italiano - che un'insegnante donna per studenti maschi di cultura araba può ad esempio essere percepita come inadeguata, pertanto poco gradita. Se risalgo indietro nel tempo, penso alle prime ondate migratorie: prima l'ondata migratoria dalle Filippine, da lì venivano quasi esclusivamente le donne - gli uomini venivano dopo - e in quel caso la situazione poteva sembrare opposta, per cui c'erano donne emancipate e uomini quasi dipendenti (che rimanevano nel Paese di origine con i figli). Successivamente abbiamo avuto l'ondata migratoria dai Paesi dell'Est - che oggi è molto diminuita, con i cambiamenti politici ed economici dei Paesi ex URSS. Le donne dell'Est sono cresciute con altri valori e sono in genere molto risolte e auto-determinate. Purtroppo hanno trovato, qui, lavori che non facevano giustizia della loro preparazione culturale e professione, talvolta molto alta.

Per questi adulti il problema dell'identità non si pone: è un problema prettamente italiano - forse nemmeno occidentale. Mantengono fortemente i propri valori - forse anche in maniera esasperata, probabilmente a causa del timore di perdere la propria identità culturale al di fuori della comunità di origine. Mantengono un forte ruolo genitoriale e sono spesso autori-

tari - in ogni caso non hanno dubbi rispetto al codice di comportamento che si deve adottare. Solitamente il padre è quello che dà l'educazione e in genere hanno più chiarezza di visione (non sto dicendo che questo sia un bene, ma di sicuro rende le cose più semplici da gestire) riguardo al limite che divide ciò che è permesso da ciò che non lo è. Forse è perché non hanno avuto il loro '68... in ogni caso non hanno la nostra vaghezza, la nostra incertezza rispetto alle indicazioni da dare e da seguire. Questa forte fragilità di ruolo, in definitiva, è occidentale e soprattutto italiana - vedo i genitori di altre nazioni europee più centrati sul ruolo, più "calmi" e non preda di nevrosi e ansia da prestazione genitoriale.

9.3. PER UNA CONCLUSIONE PROVVISORIA

Le interviste riportate in questo capitolo ci offrono diversi sguardi sul mondo degli adulti italiani di oggi. Questo sguardo, orientato dal ruolo ricoperto dagli intervistati - docenti, manager, psicologi - è stato di volta in volta puntato sugli aspetti più rilevanti ai fini della caratterizzazione degli adulti con cui gli intervistati hanno maggiore esperienza - dipendenti, studenti, pazienti.

Nonostante la diversità delle esperienze di cui sono portatori, gli intervistati si incontrano intorno a nuclei tematici ricorrenti: la crisi profonda e la fragilità, ovviamente, ma anche la complessità, mai sperimentata prima, del mondo in cui gli adulti di oggi si trovano a vivere. Questa complessità è fatta non solo di informazioni, ma anche di ruoli, funzioni, aspettative, necessità genuine o indotte e relativa soddisfazione o, più spesso, insoddisfazione.

L'analisi di Andrea Iapichino, che apre la mini-serie di interviste, fa riferimento all'esperienza diretta di aver dovuto progettare e realizzare programmi formativi per adulti lavoratori all'interno di una grande azienda. Dover apprendere sempre cose nuove - è la prospettiva del *lifelong learning* - moltiplica i fattori di cui bisogna tenere conto dato che si accumulano, da un lato, le esperienze e le competenze, ma anche, dall'altro, le resistenze e le difficoltà. In un mondo reale e virtuale in cui i rapporti gerarchici, così ben definiti e in qualche modo rassicuranti, sono stati ormai sostituiti, di fatto, da quelli reticolari, anche la formazione deve tenere conto di strutture sociali ed epistemologiche radicalmente nuove, in cui anche la "somministrazione" della conoscenza ha bisogno di nuove modalità per realizzarsi. Si moltiplicano, nel frattempo, i fattori di rischio non solo di esclusione - se ad esempio non si riesce a far leva sul tipo giusto di motivazione, fattore delicatissimo per definizione - ma anche, in generale, di successo dell'intervento.

La lettura psicologica di Nicola Giaconi, più impietosa delle al-

tre, ci mostra un adulto “che compete per l’occupazione dello spazio adolescente”, vittima non sempre cosciente di un attacco mirato da parte del sistema produttivo – sistema produttivo che trae vantaggio dall’alimentare bisogni giovanilistici in chi giovane non è più, alimentando, nel contempo, la crisi di identità di io troppo fragili e privi di riferimento. Questa analisi punta il dito in particolare contro le troppe e troppo grandi aspettative di piacere e felicità che questo sistema ingenera negli adulti. Queste aspettative di felicità, legate all’immagine ideale di adulti-adolescenti, sono quasi sempre destinate a rimanere insoddisfatte, aumentando, in un circolo vizioso, l’insoddisfazione e la crisi. L’unica via d’uscita, in questo senso, sarebbe il ridimensionamento delle aspettative e la presa di coscienza del fatto solo apparentemente semplice e banale che, per un adulto, essere adulto – in termini di responsabilità e autorevolezza – è l’unico modo per uscire dalla crisi.

L’analisi sociologica di Flaminia Saccà ci aiuta a comprendere meglio le ragioni di una crisi praticamente inevitabile dato l’aumento quasi esponenziale delle responsabilità che l’adulto di oggi deve necessariamente assumersi, mentre prima erano delegate ad una serie di autorità che oggi, per una serie di motivi, hanno perso valore. Non solo, alcune delle decisioni che l’adulto di oggi deve prendere, e per le quali non è affatto preparato in termini di conoscenze, prima non esistevano proprio: basti pensare alla tecnologia applicata al cibo o alla vita umana, ed alle scelte etiche che ne derivano per ciascuno di noi. Da questa analisi l’adulto di oggi esce in qualche modo giustificato e, almeno in parte, assolto, mentre si rafforza l’immagine di una “identità a zone”, già intravista nelle parole di Lapichino, intendendo con questo una identità affatto monolitica, ma composta di aree alcune delle quali molto più adulte delle altre.

Se la crisi e la fragilità sono direttamente connesse alla complessità del mondo occidentale, gli adulti stranieri che oggi vivono in Italia non ne soffrono (ancora). I loro problemi, come ci spiega Maria Vittoria Serru, sono di altro tipo, più immediata-

mente legati a bisogni primari, oppure vengono generati dalla difficoltà di gestire l'incontro con una cultura poco comprensibile e spesso in conflitto con le proprie abitudini e le proprie certezze. Per la formazione di questi adulti, che oggi rappresentano la maggior parte dell'utenza dei CPIA, vanno dunque pensate soluzioni specifiche, che però possono non coincidere con quelle richieste dagli adulti - o giovani adulti - italiani che frequentano gli stessi centri. Per quanto riguarda gli "altri" adulti - italiani lavoratori inseriti in programmi aziendali, italiani NEET - le proposte vanno definite tenendo in considerazione ancora altri aspetti: il grado di inclusione, il tipo di motivazione, le relazioni sociali nelle quali vivono immersi o che intendono sviluppare: ulteriori sfide, ulteriori livelli e gradi di complessità.

Bibliografia

Addeo, F., Montesperelli, P. (2007). *Esperienze di analisi di interviste non direttive*. Roma, Aracne.

Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London, SAGE.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA, Sage.

Ediguida

finito di stampare nel mese di maggio 2018