

**VIAGGIO NELL'ISTRUZIONE
DEGLI ADULTI IN ITALIA:
LUOGHI, STRUMENTI E
SPERIMENTAZIONI**

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

VIAGGIO NELL'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI IN ITALIA: LUOGHI, STRUMENTI E SPERIMENTAZIONI

Copyright © INDIRE 2020. Tutti i diritti riservati.

ISBN: 978-88-99456-30-6

Il presente volume è a cura di: *Fausto Benedetti*

Coordinamento e progetto editoriale a cura di: *Annamaria Cacchione*

Coordinamento grafico a cura di: *Enrico Martellacci*

RINGRAZIAMENTI

Gli autori desiderano ringraziare tutti i dirigenti e gli insegnanti che hanno contribuito a realizzare le sperimentazioni di cui si parla nei diversi capitoli del libro e in particolare: per il CPIA Grosseto 1, il dirigente Giovanni Raimondi, gli insegnanti Mirco Bernardoni, Giuseppina Blasi, Laura Buoni, Alessandra Cappelli, Ilaria Del Tredici, Marco Fisichella, Alessandra Gaviano, Anna Guarnieri Manciola, Giovanna Longo, Paolo Pieretti, Laura Schisa, Alessandra Sorbelli e Cinzia Trudu oltre agli insostituibili Francesco Camarri e Miriam Mancini; per il CPIA Roma 4, la dirigente Gianina Renzini, la vice-dirigente Elisabetta Veterone, le insegnanti Cristina Bianchini, Erika Gioacchini, Marina Rossi e le mediatrici culturali Fang Wang e Flora Ventura.

INDICE

PARTE PRIMA

Introduzione	6
<i>Fausto Benedetti</i>	
Luoghi e strumenti	8
1. Un modello per la formazione a distanza	8
<i>Fausto Benedetti</i>	
2. L'Unità di Apprendimento: storia e modelli	26
<i>Annamaria Cacchione</i>	
3. Analisi e prospettive dei forum nell'istruzione a distanza	55
<i>Cabiria Greco</i>	
4. Fare scuola in carcere	80
<i>Ada Maurizio</i>	
5. L'istruzione in carcere	110
<i>Pasquale Gallo</i>	

PARTE SECONDA

Sperimentazioni: l'esperienza del progetto CARTOONEDU 3.0	128
6. Adulti e audiovisivi: un binomio vincente? <i>Immacolata Messuri</i>	128
7. Audiovisivi per la didattica delle lingue a adulti migranti: riflessioni metodologiche a margine di una sperimentazione <i>Annamaria Cacchione</i>	137
8. Il potenziale formativo del cinema e degli audiovisivi per lo sviluppo e la certificazione delle competenze in età adulta <i>Patrizia Garista</i>	146
9. Parole in prestito: la sottotitolazione nelle aule di L2 <i>Antonio Roales Ruiz, Mirella Marotta</i>	158

Introduzione

di Fausto Benedetti

Con “Viaggio nell’Istruzione degli Adulti in Italia: luoghi, strumenti e sperimentazioni” riprendiamo il cammino iniziato due anni fa alla scoperta del mondo ancora poco conosciuto dell’Istruzione degli Adulti in Italia, una realtà da esplorare.

La prima tappa ci aveva fatto incontrare i protagonisti – studenti, insegnanti e dirigenti che affrontano, tra non poche difficoltà, la sfida di accompagnare adulti di ogni età e provenienza verso traguardi linguistici e culturali importanti non solo per loro stessi, in termini di cittadinanza e sostenibilità, ma per l’intera comunità.

Abbiamo potuto constatare come la trasformazione organizzativa che ha portato alla nascita dei CPIA abbia modificato profondamente l’assetto di questo segmento di istruzione, costringendo a ripensare sistemi, metodi e strumenti. Dalla voce viva degli insegnanti abbiamo ascoltato le storie di chi, da una parte e dall’altra della cattedra, deve risolvere ogni giorno problemi nuovi, impensabili solo fino a pochi anni fa, e lo fa sperimentando soluzioni, adattando materiali, inventando tecniche.

Abbiamo continuato il nostro lavoro di osservazione e collaborazione, addentrandoci sempre di più e spingendoci verso luoghi, come il carcere, nei quali fare scuola assume forme e valori ulteriori, ponendo domande – come quelle relative alla fruizione della didattica a distanza – alle quali è molto difficile rispondere. Proprio sulla didattica a distanza, sincrona e asincrona, abbiamo iniziato una riflessione profonda, non solo perché si tratta di una precisa richiesta normativa e dunque dal valore ordinamentale, ma perché siamo convinti che possa avere un impatto altamente positivo sull’intero sistema – a patto, però, di progettarela bene.

Per questo, il nuovo volume si apre con la descrizione della piattaforma Adultinformazione, che INDIRE ha proposto ai CPIA italiani per sperimentare un modello non solo condiviso, ma anche co-costruito, di FaD, in modo che le unità di apprendimento possano essere utilizzate e riutilizzate adattandole ai precisi fabbisogni formativi non solo della classe, ma anche del singolo studente.

Accanto alla riflessione sulla FaD e al resoconto del nostro primo percorso esplorativo del carcere come luogo di apprendimento, abbiamo lasciato spazio ad un tema particolare, “scoperto” grazie ad un proget-



to condotto con il CPIA4 di Roma sull'uso degli audiovisivi in classe. Nel nostro progetto, elaborato nell'ambito del Piano nazionale Cinema per la scuola MIUR-MIBAC, abbiamo avuto modo di approfondire il rapporto che lega l'apprendimento profondo alle emozioni, insieme al legame privilegiato che gli audiovisivi possono intrattenere con le emozioni stesse, suscitandole, ampliandole e promuovendo l'interiorizzazione e la stabilizzazione dei contenuti proposti. Il potenziale formativo degli audiovisivi, siano essi in forma di film, cortometraggio o animazione, non è stato ancora analizzato compiutamente in relazione al pubblico dei CPIA, né, in generale, agli adulti nella prospettiva del lifelong/wide learning. Per questo, si aprono prospettive di riflessione e ricerca che andranno percorse ancora, in maniera più sistematica e compiuta.

Il volume si chiude con la descrizione di un programma per la sottotitolazione semi-automatica e sull'analisi delle implicazioni didattiche, soprattutto in termini di sostegno alla motivazione e di acquisizione di abilità trasversali oltre che linguistiche. La transcodifica del messaggio in diverse lingue ed in relazione ai vincoli del supporto filmico è un esercizio didattico dal potenziale rilevante e solo marginalmente sfruttato in contesti non legati agli scopi della traduzione.

Con questo nuovo volume si aprono dunque ulteriori sentieri di ricerca, mentre quelli già percorsi si arricchiscono di significato e di prospettive di analisi. Le sperimentazioni avviate – da un lato la piattaforma Adulti-informazione, dall'altra l'utilizzo degli audiovisivi – entrano adesso in una fase più matura, in cui è necessario consolidarne le conoscenze e validarne i risultati già conseguiti.

Luoghi e strumenti

1. UN MODELLO PER LA FORMAZIONE A DISTANZA

di Fausto Benedetti

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino:
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.
(Antonio Machado)*

1.1. Introduzione

Questo capitolo descrive un modello formativo ideale per l'educazione online. Il modello presentato si riconnette a molti elementi già presi in considerazione nel primo volume ed in particolare: ai diversi modelli di didattica attiva, ai fabbisogni formativi in relazione ai diversi segmenti di pubblico adulto, alle competenze necessarie per gli adulti di oggi ed al problema di certificarle, alle criticità generali di un sistema complesso come quello dell'Istruzione degli Adulti (IdA). Come già rappresentato, quello degli adulti è un segmento d'istruzione rivolto a studenti che hanno un'età superiore ai 15 anni indipendentemente dal livello di istruzione di partenza, e dunque spazia dalla prima alfabetizzazione alla formazione continua. Quello che caratterizza l'IdA, occorre puntualizzarlo, non sono tanto i contenuti quanto la metodologia didattica, che deve tenere conto delle esigenze cognitive di un adulto ma che deve anche essere flessibile per venire incontro alle esigenze sociali di studenti non in età di obbligo scolastico. Tra gli studenti dell'IdA si annoverano adulti non alfabetizzati, immigrati alfabetizzati e non alfabetizzati nel loro Paese di origine, giovani adulti e adulti che hanno abbandonato la scuola prima di

conseguire il titolo di studio – ma anche docenti di vario ordine e grado. La flessibilità dell'erogazione del servizio è una delle questioni più urgenti. Il tempo che un adulto può dedicare alla propria formazione non corrisponde necessariamente al tempo che ha a disposizione per frequentare; gli orari e i giorni dei corsi possono coincidere con l'orario di lavoro o con il tempo che la persona deve dedicare a necessità personali e familiari. I corsi frontali, quindi, per quanto validi, non sono un'opportunità universalmente valida.

Per quello che riguarda gli studenti con necessità di prima alfabetizzazione o gli immigrati, la cui frequenza dovrebbe essere costante, è importante che si dia loro la possibilità di accesso alla formazione con altre modalità rispetto a quella tradizionale: quella *online*, che, per sua natura non ha vincoli fisici né di orario, sembra sempre più la condizione ideale. A favore di questa modalità di erogazione gioca anche il fatto che, per seguire un corso online, basta avere uno *smarthphone* e che un corso online strutturato in maniera intelligente preveda attività che possono essere svolte con il telefonino stesso, senza aver bisogno di altri supporti. Inoltre, la lezione online può essere vista, rivista e messa in pausa secondo il livello e le abilità di comprensione del singolo studente, accrescendo così il grado di efficacia della formazione.

Altro caso è quello dei docenti, per i quali la formazione in servizio è mandatoria¹. Anche i docenti, in quanto adulti, devono conciliare il tempo da dedicare all'aggiornamento con le esigenze personali ma, rispetto alle altre tipologie di studenti IdA, devono confrontarsi con un'offerta ampia ma disarmonica, talvolta però a scapito però della qualità ed omogeneità del servizio offerto. Il Ministero dell'Istruzione, in attuazione dei decreti alla L.107/15, sta sviluppando un piano per la formazione del corpo do-

¹ Il carattere di obbligatorietà delle attività di formazione del corpo docente segue alla previsione dell'articolo 1, comma 124, della Legge n. 107/2015 e, come da sentenza 7320/19 della Corte di Cassazione, rientra nelle 40 ore destinate agli impegni di carattere collegiale. Le attività funzionali e la relativa quota di impegno orario sono indicate nell'articolo 29 del Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro (CCNL) del 2007, confermato dal Contratto 2016-18; le eventuali ore in eccedenza sono da considerarsi attività aggiuntive di non insegnamento e, come da art. 88, comma 2, lettera "d", sono retribuite con il Fondo unico per il miglioramento dell'offerta formativa con compenso orario lordo di € 17,50.

cente basata sul modello “a cascata”²: si avverte dunque la necessità di una metodologia che abbia una diffusione potenzialmente capillare, di uno strumento che si presti elettivamente a questo scopo. L’istruzione online potrebbe essere lo strumento più adatto a diffondere, se non ad uniformare, la presenza dell’offerta formativa (auspicabilmente di qualità), ed il modello che si intende presentare è metodologicamente più valido di altri che invece non sono appositamente declinati per gli adulti. Resta comunque il fatto che il corpo docente è composto da persone le cui competenze personali e professionali sono inevitabilmente diverse e, quindi, anche per i docenti dobbiamo fare gli stessi ragionamenti che faremmo per la popolazione studentesca adulta in generale rispetto alla modalità di erogazione della formazione (online o frontale).

Innanzitutto, bisogna sottolineare che, trattandosi di un ambiente di apprendimento virtuale, alcuni aspetti assumono una valenza centrale e strategica, mentre altri perdono necessariamente di rilevanza. Ad esempio, per saper accedere ad un ambiente di apprendimento online, l’utente-tipo è già in possesso di competenze digitali relativamente avanzate. Le università online, ad esempio, attraggono persone che hanno già compiuto studi superiori e che hanno dimestichezza con l’organizzazione di corsi universitari, con un certo tipo di linguaggio e di situazioni. Dall’altra parte, questo stesso assetto organizzativo enfatizza e rende prioritario il considerare altri tipi di aspetti e criticità: se dal costruttivismo di tipo sociale sappiamo che l’interazione è essenziale per la costruzione del sapere, uno dei problemi principali per un ambiente di apprendimento dematerializzato – se non “il” problema principale – è quello di garantire comunque una dimensione di socialità in un mondo in cui le persone non si incontrano fisicamente quasi mai. In relazione alla questione delle competenze, pregresse e/o da acquisire e validare, si pone poi il problema – comune in realtà anche agli apprendenti di ambienti offline – di come validarle e certificarle. In aggiunta, dobbiamo considerare che i docenti sono impegnati ogni giorno ad erogare la formazione *de visu* e che quindi potrebbero essere inizialmente riluttanti ad utilizzare una metodologia così lontana dalla loro quotidianità.

Nel momento in cui l’INDIRE ha preso in carico la costruzione di un ambiente online di apprendimento per la Fruizione a Distanza (FaD) della didattica per gli adulti, allo scopo di favorire l’attuazione di quanto indicato dalla norma (Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015 – Linee guida CPIA), tutti questi aspetti sono stati riconsiderati attentamente alla luce

² Il processo di formazione a cascata è una metodologia di diffusione del sapere che prevede un primo momento in cui gli esperti formano un piccolo gruppo e dei momenti successivi in cui i soggetti formati, adesso esperti, a loro volta formano altri piccoli gruppi di colleghi fino a che dal piccolo gruppo iniziale il sapere si diffonde a tutta (o quasi) la popolazione interessata.

dei vincoli attualmente esistenti e dello stato dell'arte della FaD nei CPIA italiani. Se, infatti, la norma dice che è possibile fare didattica a distanza per una quota oraria che può arrivare fino al 20% del totale, sono ancora pochi i CPIA che hanno effettivamente sfruttato questa possibilità. Difficoltà materiali, come quelle relative alla disponibilità di attrezzature e di connessioni internet adeguate, e difficoltà immateriali, come quelle relative alla disponibilità dei docenti con le competenze necessarie, hanno infatti limitato fortemente l'attuazione di un aspetto importante e, anzi, strategico, della riforma. Inoltre, nei casi più virtuosi in cui effettivamente la FaD è a regime, le soluzioni adottate sono molto eterogenee e non consentono un'analisi comparativa né un effettivo scambio di prassi. Con la progettazione e la creazione di Adultiinformazione, INDIRE ha voluto mettere a disposizione di tutti i CPIA italiani uno spazio in cui gli insegnanti possono incontrarsi, scambiare prassi e materiali e incontrare gli studenti nell'ambito di aule virtuali facili da "arredare" e gestire. Al momento in cui questo contributo viene scritto, la piattaforma è popolata da una serie di UdA pilota – cioè di esempi di UdA pensati per la FaD – che i docenti possono prendere come modello per la costruzione dei propri Learning Object. Nelle sezioni che seguono, verrà illustrato il modello di ambiente di apprendimento online che è stato preso come riferimento per la piattaforma Adultiinformazione.it, evidenziandone, nel contempo, gli aspetti più problematici.

1.2. Il costruttivismo sociale (e oltre) e l'interazione online

Il dibattito su come dare attuazione al costruttivismo sociale nell'ambito dell'e-learning non è nuovo, ma si è sviluppato parallelamente allo sviluppo di ambienti di formazione online, essenzialmente di tipo universitario. "Il problema diviene come interpretare il paradigma del costruttivismo socio-culturale, come attualizzarlo. Troppo spesso, nella costruzione dell'ambiente, un errato *Instructional Design* produce modalità operative in teoria stigmatizzate e si attribuisce la causa della rigidità della struttura nel determinismo della tecnologia senza individuare le carenze progettuali" (Rossi, 2006: 77).

Prima di vedere come il modello può dare concretezza ai principi costruttivisti, esaminiamo come si può valutare se un ambiente di apprendimento on line ne soddisfa realmente i principi fondamentali. Il modello *Community of Inquiry*³ (comunità di ricerca) sviluppato già nel 2000 da Garrison, Anderson e Archer è composto da tre elementi-chiave, che do-

³ Quello della *Community of Inquiry* è un concetto introdotto in realtà molto prima (fine '800) dai filosofi pragmatici Peirce e Dewey, ma qui ci riferiamo all'applicazione di questo concetto agli ambienti on line.

vrebbero essere presenti in ogni ambiente di apprendimento on line di matrice costruttivista e costruzionista⁴. Si tratta dell'elemento cognitivo, dell'elemento sociale e di quello docente.

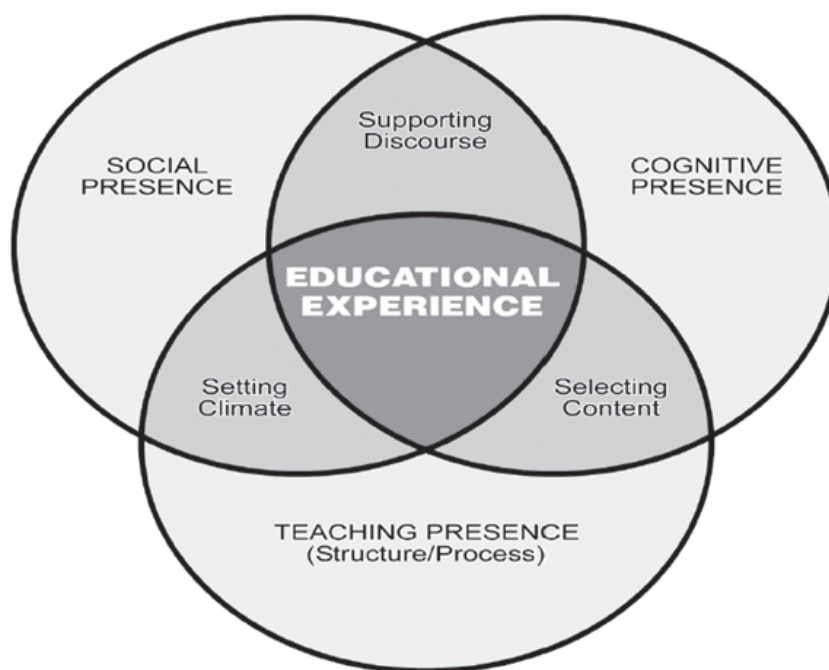


Figura 1.
modello di Community
of Inquiry – da Garrison,
Anderson e Archer (2000)

L'elemento cognitivo costituisce il cuore dell'ambiente di apprendimento on line ed è formato dai contenuti di apprendimento.

L'elemento docente, invece, anche nella versione di facilitatore, è necessario per dare una guida e una direzione all'apprendimento. Tra le sue caratteristiche, una delle più importanti è l'abilità di adattarsi facilmente alle esigenze degli studenti.

Secondo Mbatì (2012), che fa una rassegna dei principali contributi a questo dibattito nelle ultime due decadi, un apprendente online non solo deve essere messo in grado (dall'ambiente) di socializzare in qualche modo, ma deve anche sforzarsi direttamente di essere percepito come una "reale" presenza sociale. Garrison et al. (2000: 94) già citati, ed anche Peterson e Caverly (2005: 38), definiscono la presenza sociale come l'abilità dell'apprendente "to project themselves socially and emotionally, as real people (i.e. their full personality), through the medium of communication being used"⁵ (Mbatì, 2012: 103).

Questo richiede che l'apprendente online possenga in sé la capacità di

⁴ Il costruzionismo è un'evoluzione del costruttivismo che enfatizza l'apprendimento esperienziale (Papert, 1989).

⁵ "di proiettarsi socialmente ed emotivamente, come persone reali (cioè con la loro intera personalità), attraverso il mezzo di comunicazione utilizzato" (traduzione di chi scrive).

socializzare nel nuovo ambiente. Alcuni studiosi, sottolinea ancora Mbat (2012), vedono in questo un problema rilevante, perché la mancanza di queste abilità “may lead to learner frustration, anxiety and, ultimately, failure with online learning⁶” (Kehrwald, 2008: 97). Su questo aspetto, tuttavia, non si può agire direttamente. Quello che si può fare è fornire all'apprendente opportunità adeguate per consentirgli di esprimere la sua presenza sociale. Ci sono poi problemi di “interpretazione sociale” dell'ambiente, e cioè relativi all'identità e al valore che gli studenti attribuiscono alla piattaforma di e-learning alla quale accedono; gli apprendenti frequentano diversamente la piattaforma in base a come la percepiscono e la vivono, e questa percezione può promuovere o al contrario ridurre la fruizione degli spazi e dei contenuti, come sarà illustrato meglio nel capitolo seguente.

Il nostro modello ha però anche un altro riferimento importante: la teoria e la pedagogia del Knowledge Building, così come definita da Scardamalia e Bereiter (2006).

Partendo dalla considerazione che il processo della creazione della conoscenza è l'essenza stessa della nostra attuale civiltà, il compito fondamentale dell'educazione è quello di “enculturate youth into this knowledge-creating civilization and to help them find a place in it (2006: 98).” “Trovare posto in questa civiltà costruttrice di conoscenza” significa diventarne un membro attivo, a sua volta impegnato nello sforzo creatore comune. Per questo, viene tematizzato un radicale cambio di prospettiva: gli studenti diventano membri a pieno titolo di una knowledge building community (2006: 99). Questa prospettiva viene descritta esplicitamente come qualcosa capace di andare oltre gli approcci costruttivisti, pur considerandoli “at the heart of knowledge building” (2006:99). Coerentemente con questa impostazione, la rete è lo strumento ideale per integrarsi nel sistema-processo di produzione della conoscenza: “Internet becomes more than a desktop library and a rapid mail-delivery system. It becomes the first realistic means for students to connect with civilization-wide knowledge building and to make their classroom work a part of it (2006:98)”.

Con queste premesse, la classe diventa una comunità di ricercatori che costruisce conoscenza collaborativamente, una Knowledge Building Community dove ci si impegna in attività di indagine volte a produrre idee di valore per la comunità di cui si è parte. Gli studenti diventano dei veri e propri Knowledge Builders e l'insegnante diventa un esperto coinvolto all'interno del processo di costruzione di conoscenza. La tensione

⁶ “Può condurre l'apprendente alla frustrazione, all'ansia e, in ultima istanza, al fallimento nell'apprendimento online” (traduzione di chi scrive).

è verso il miglioramento comune piuttosto che verso quello individuale, e il processo di costruzione della conoscenza è orientato soprattutto alla soluzione di problemi.

1.3. La piattaforma Adultiinformazione.it

1.3.1. Accoglienza

La piattaforma è costruita con Moodle e la sua homepage presenta, nella barra principale, 5 bottoni che rimandano, oltre che alla pagina principale, alle “Istruzioni per l’uso”, all’iscrizione alla piattaforma, alle istruzioni per l’iscrizione ed ai “corsi”.

Abbiamo chiamato “Istruzioni per l’uso” una tra le sezioni più importanti della piattaforma, e cioè quella dedicata a spiegare cosa, come e perché la piattaforma è quello che è. Anche se ne condivide, in parte, la struttura, Adultiinformazione non è infatti una piattaforma in cui trovare corsi per docenti, né una semplice raccolta organizzata di materiali pronti da usare. È principalmente una *learning community* in cui coloro che lavorano nel campo dell’istruzione degli adulti – quindi soprattutto, ma non esclusivamente, gli insegnanti dei CPIA italiani – scambiano idee e contenuti, sperimentano con i propri studenti le soluzioni proposte dagli altri, le arricchiscono e le re-immettono in circolo. È, inoltre, uno spazio in cui fare didattica a distanza, sia creando classi virtuali e aprendo l’accesso alle UdA alle classi in modalità asincrona, sia insegnando in diretta attraverso aule Agorà. L’intero processo di costruzione e utilizzo della piattaforma è illustrato in due video e in un’infografica⁷, ma la sezione è, come tutte le altre, in continua costruzione.

L’intrinseca dinamicità della piattaforma-comunità è sintetizzata nei versi di Machado citati alla fine del testo introduttivo – “caminante, no hay camino/se hace camino al andar” – proprio perché, come ogni buon docente sa, la migliore preparazione e programmazione didattica non mettono mai al riparo dall’imprevisto, dalla risposta inaspettata alla domanda più apparentemente facile. Tante volte il cammino pianificato con la massima attenzione prende una direzione completamente inaspettata perché, in quel preciso momento, è giusto così: bisogna dunque essere pronti e consapevoli della complessità dell’interazione didattica per poterla governare – e questo vale anche online.

Il secondo video di “Istruzioni per l’uso” spiega come sono state strutturate e misurate le UdA. Su questi temi si potrebbe parlare molto a lungo

⁷ L’infografica è disponibile all’indirizzo <https://create.piktochart.com/output/41070183-adulti-in-formazione-infographic>

– sulla definizione problematica di UdA vedi, ad esempio, il contributo in questo volume – ma, secondo la nostra esperienza, quello che interessa di più il docente, nel momento in cui vuole utilizzare materiale già disponibile, è come inserirlo nel resto della programmazione e cioè come valorizzarlo (nel senso di attribuzione di valore), in termini di tempo ed, eventualmente, di crediti.

Per effettuare questa operazione, e cioè per attribuire un valore alle UdA in termini di tempo e crediti, abbiamo elaborato un modello sulla scorta di quello correntemente adottato oggi dalle università italiane ed, in particolare, da quelle telematiche.

1.3.2. La metrica della FaD: indicatori, unità di misura, crediti

Dal momento che Adultiinformazione è un progetto fortemente sperimentale e che non esistono, allo stato attuale, esperienze simili a livello nazionale, per il suo lancio e per la prima fase della sua vita si è ritenuto opportuno restringere il focus su un singolo segmento dell'IdA, in modo da non disperdere le energie e facilitare la raccolta e l'elaborazione del feedback.

Per questi motivi si è dunque proposto di fare riferimento al II periodo del I livello ed al set di competenze relative. Tale scelta è stata dettata dalla considerazione dei pre-requisiti necessari per la fruizione a distanza: se fossero state selezionate le competenze in esito al periodo precedente, il processo di apprendimento avrebbe potuto essere ostacolato da competenze informatiche insufficienti per una gestione autonoma dei contenuti forniti via internet, mentre, al termine del I periodo, possiamo ragionevolmente ipotizzare che queste competenze siano già state acquisite. Ricordiamo infatti che il II periodo del I livello è finalizzato all'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione – attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici.

Poiché, secondo la norma, la FaD può essere erogata fino ad una quota massima corrispondente al 20% del totale, è necessario calcolarla in modo proporzionale, partendo dal monte ore relativo all'intero periodo (825 ore), che il dettato normativo articola come segue:

SECONDO PERIODO DIDATTICO		
Assi culturali	Ore	Classi concorso
Asse dei linguaggi	330	43/A – Italiano, storia, ed. civica, geografia 45/A – Lingua straniera

Asse storico-sociale-economico	165	43/A - Italiano, storia, Ed. Civica, Geografia
Asse matematico	198	59/A - Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali
Asse scientifico-tecnologico	99	59/A - Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali
Sub Totale	792	
Totale	825*	
di cui Accoglienza	**	
* Sono comprese 33 ore da destinare all'insegnamento della Religione cattolica per gli studenti che intendono avvalersene o ad attività ed insegnamenti di approfondimento la cui assegnazione agli assi è rimessa all'autonoma programmazione collegiale del Centro. ** Le quote orarie destinate all'accoglienza e all'orientamento - pari al 10% del monte ore complessivo - sono determinate nell'ambito della autonoma programmazione collegiale del Centro.		

Figura 2.
tabella oraria corrispondente
al Secondo periodo didattico,
Linee Guida del 12 marzo 2015,
pag. 53

In riferimento a quanto indicato nella tabella oraria in figura 2 ed al vincolo del 20%, abbiamo proposto di calcolare una quota oraria proporzionale al monte ore complessivo di tutti gli assi. Questa quota è stata suddivisa in "pacchetti", internamente coerenti, di contenuti (competenze o parti di esse) che possono essere combinati fra di loro secondo le necessità, fino al suddetto ammontare del 20%. Tali pacchetti corrispondono a 5 ore ciascuno ed il loro computo viene approssimato al multiplo di 5 superiore.

Per chiarire il funzionamento di questo modello, facciamo un esempio. Facciamo riferimento all'asse matematico, per il quale il monte ore complessivo è pari a 198. Il 20% di 198 è 39,60. Per quanto riguarda l'asse matematico, le competenze target sono 4, riassumibili come segue:

1. aritmetica e algebra
2. geometria
3. relazioni e funzioni
4. dati e previsioni

Se volessimo ripartire in modo uniforme, per mera comodità, il monte ore disponibile per la FaD tra le 4 competenze, il risultato sarebbe 9,9 ore per competenza (pari a 9 ore e 15 minuti). Un pacchetto di didattica/ore omogeneo al suo interno (ad esempio incentrato sullo stesso tema), che forma parte di una stessa UdA, viene considerato un credito.

Nella tabella che segue, viene calcolato il monte ore disponibile in FaD in riferimento a due competenze matematiche, con la quantificazione delle ore effettivamente offerte e dei crediti rispettivi.

Monte ore in FaD (% sul totale)	Competenze corrispondenti	Ore offerte	Crediti corrispondenti
19,8 (= 20% di 198/4 *2)	2 su 4 (n. 10 e 12) 10. Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico rappresentandole anche sotto forma grafica. 12. Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi.	20	4

Figura 3.
esempio di calcolo delle ore disponibili in FaD e dei relativi crediti offerti

I pacchetti didattici offerti saranno progettati in modo da essere componibili a seconda delle esigenze del gruppo-classe e dei singoli studenti, così come definito nel Patto Formativo, e potranno esaurire i contenuti di una competenza oppure coprire parti di più competenze. Le UdA progettate per la FaD saranno dunque strutturate in modo da essere scomposte in parti fruibili autonomamente.

Per fare un esempio concreto di applicazione, il Consiglio di Classe del CPIA potrà operare come segue: all'inizio dell'anno scolastico decide di assegnare una quota oraria alla FaD, fino al massimo del 20% del totale e dunque fino ad una quota massima di 165 ore, (20% di 825). In base all'analisi dei fabbisogni rilevati, decide di utilizzare il monte ore per coprire, tramite la FaD, le competenze relative all'asse storico sociale e informatico. Il progetto Adultiinformazione mette a disposizione un'UdA corrispondente a parte della competenza n. 8 (Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente), per 15 ore complessive (3 pacchetti), e un'UdA corrispondente a parte della competenza n. 16 (Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate), sempre per altre 15 ore; il Consiglio di Classe utilizza le UdA disponibili, e copre 30 delle 165 ore disponibili per la FaD con il materiale già preparato.

1.3.3. La didattica

Un altro problema importante da affrontare per il corretto funzionamento della FaD è quello relativo alla scelta del tipo di contenuti da elaborare e trasmettere e alle modalità di calcolo del tempo che richiedono per la fruizione: concretamente, in cosa consiste un contenuto adatto alla FaD? E si può sapere quanto tempo occorre per “leggerlo”?

Per risolvere questa questione abbiamo preso spunto dalle linee guida dell'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca), che pone il requisito minimo di 6 ore di attività didattica per ogni Credito Formativo Universitario (CFU) stabilendo che, per ogni CFU, venga garantita almeno un'ora di Didattica Erogativa (DE) ed un'ora di Didattica Interattiva (DI).

Le ore di DE, che corrispondono solitamente alle ore di lezione frontale, nella formazione online corrispondono a video-tutorial e possono eventualmente comprendere anche il tempo di preparazione dei medesimi o di altri “*courseware* pre-strutturati” – qualsiasi oggetto e materiale didattico organizzato in forma digitale e auto-consistente. Il modello che si propone è improntato al principio della flessibilità, in modo che ogni soluzione sia applicata per rispondere a precise esigenze del corsista e dell'azione didattica in genere. È dunque il docente a stabilire in quali proporzioni ricorrere alle diverse forme di offerta didattica: video-tutorial, registrazioni audio, *courseware* pre-strutturati, documenti in vari formati caricati in piattaforma, materiali presentati in blog ecc.

Sempre secondo l'ANVUR, ogni CFU deve corrispondere a 25 ore di attività. Come abbiamo detto, almeno 6 ore di queste 25 devono essere di didattica (di cui almeno una di DE e una di DI) e dunque restano fino a 19 ore di studio individuale da parte dello studente.

Questo modello, adattato alla FaD per l'IdA, si trasforma privilegiando, in percentuale, la DE e le attività didattiche (vedi oltre), limitando lo spazio di DI e di studio individuale per adeguarsi alle necessità ed ai vincoli degli studenti adulti. Per questo, un credito, pari a 5 ore di contenuto, sarà composto per lo più da DE e da attività (e-tivity). Resta il problema della valorizzazione dei contenuti in termini di minuti e ore, quando non si tratta di audiovisivi, per i quali il calcolo del tempo corrisponde alla durata del filmato.

Il tempo di fruizione di contenuto strutturato come presentazione in Power Point, come raffigurato in tabella 4, è diverso da quello che corrisponde a un contenuto formato da pagine a bassa multimedialità. Tali parametri sono da considerarsi come un'indicazione di massima e ovviamente ciascuna UdA può avere una diversa distribuzione dei vari ele-

menti secondo le necessità didattiche. Inoltre, gli indici riportati non ci dicono niente della complessità dei testi contenuti, né in termini di lingua né di linguaggio né di layout. Per questo, sfortunatamente, la valorizzazione di un contenuto è ancora un'operazione largamente soggettiva e soltanto l'utilizzo effettivo in classe potrà validare le stime effettuate, che si trovano riassunte nella "Scheda dell'UdA" che accompagna ciascuna delle UdA presenti in piattaforma.

Figura 4.
misurazione
dei carichi di lavoro⁹

Tempo fruizione video lezione	Durata della registrazione
Tempo fruizione di una slide (alta multimedialità)	2' 40"
Tempo fruizione di una pagina di testo (bassa multimedialità)	1' 20"
Tempo fruizione di una domanda (test)	60" ⁸
Tempo di svolgimento di una e-tivity	< 30' - 60' >

1.3.4. Il modello formativo e i materiali

Accedendo a "I miei corsi" attraverso la homepage si va ad una serie di UdA e ad altri contenuti *stand-alone* (figura 5 e più oltre).

La lista delle UdA e degli altri materiali è in continuo divenire ed è concepita per espandersi sempre di più attraverso il contributo diretto dei docenti. Una volta che i docenti registrati sulla piattaforma avranno terminato la fase di esplorazione e di sperimentazione dei materiali disponibili, potranno caricare i materiali da loro elaborati e testati per metterli a disposizione della comunità. In tal modo, si genererà una repository di contenuti che, anche attraverso il feedback e il rating da parte dei docenti, diventerà sempre più ricca e indicizzata e consentirà un uso più agile e mirato dei materiali didattici disponibili.

Nella figura 5, si vede come appare la prima schermata di un'UdA: subito dopo il titolo, una breve introduzione ne illustra gli obiettivi e i temi e le caratteristiche principali.

⁸ 60 secondi per domanda è lo standard utilizzato anche per l'ECDL (European Computer Driving Licence) da Microsoft per corsi certificati e riconosciuti da standard europei. Il tempo di fruizione di un approfondimento, inoltre, è considerato convenzionalmente inferiore rispetto a quello di una pagina multimediale in quanto l'approfondimento è costituito da solo testo e si presume che richieda un tempo tecnico di lettura più breve.

⁹ La misurazione dei carichi di lavoro è data da una stima indicativa frutto di uno studio dell'Isfol sui tempi tecnici di fruizione (ISFOL 2010).

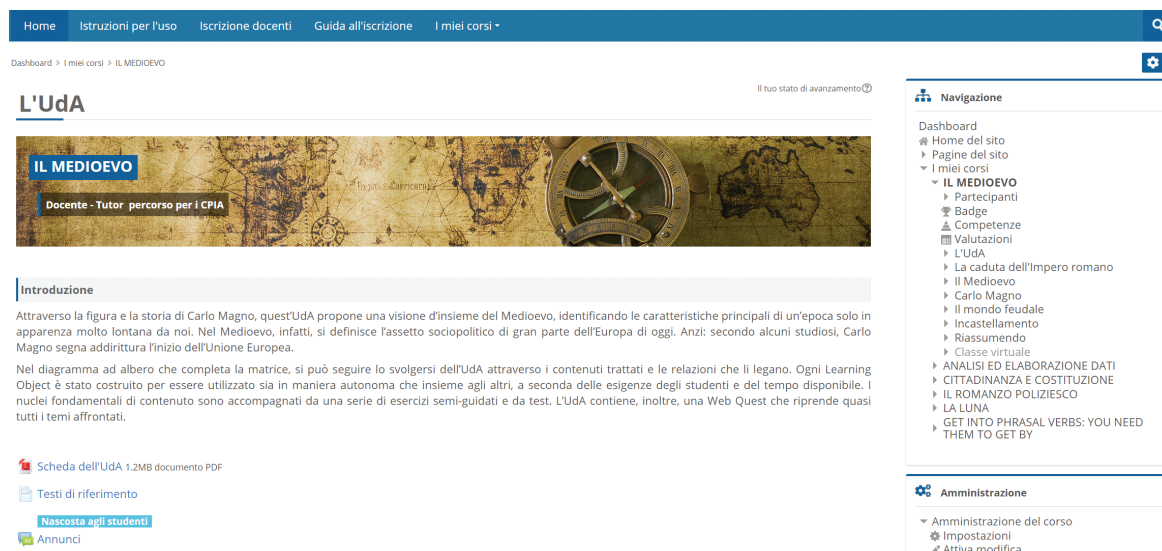


Figura 5.
schermata di apertura
di un'UdA dalla sezione
"I miei corsi" della homepage

Subito dopo, un link conduce alla scheda dell'UdA, che è un documento in pdf che contiene le seguenti informazioni:

- competenze di riferimento (secondo le Linee Guida 2015);
- valorizzazione dell'UdA (durata dei video, durata stimata della fruizione degli altri contenuti, crediti attribuibili);
- indicazione delle competenze, delle conoscenze e delle abilità affrontate dall'UdA, descritte come Learning Outcome. Nella definizione degli Learning Outcome, il riferimento principale è sempre la competenza target, che può essere sviluppata attraverso diverse conoscenze e abilità, come nella scheda in figura 6;
- i Learning Object che compongono l'UdA: un Learning Object è un contenuto o un piccolo gruppo di contenuti, tematicamente omogeneo, che corrisponde a un Learning Outcome. Tipicamente, ma non per forza, il nucleo di un LO è un video (video-lezione, presentazione con voice over ecc.). Per ogni Learning Object vengono indicati i documenti di supporto (che spesso sono le versioni testuali e/o estese dei video) video o testi di approfondimento, e-tivity (esercizi semi-guidati, domande aperte, brevi ricerche guidate ecc.);
- strumenti di verifica: test di vario tipo, WebQuest.

La scheda dell'UdA è uno strumento fondamentale per il docente, perché gli consente di selezionare con facilità i materiali che possono essergli utili, in base ai parametri che abbiamo illustrato. Come è spiegato nelle Istruzioni per l'uso, un'UdA non deve necessariamente essere usata nella sua interezza, ma può essere smembrata nei suoi diversi Learning Object e anche nei singoli video/documenti/e-tivity.

Home
Istruzioni per l'uso
Iscrizione docenti
Guida all'iscrizione
I miei corsi

Dashboard > I miei corsi > CITTADINANZA E COSTITUZIONE > L'UdA > Scheda dell'UdA

Scheda dell'UdA

UNITA' DI APPRENDIMENTO				
Titolo		Durata video 30'		
CITTADINANZA E COSTITUZIONE		Durata complessiva 2h 30'		
		Crediti 0,5		
ASSE e COMPETENZE DI RIFERIMENTO (Linee Guida 2015)		Asse STORICO-SOCIALE 8, 7, 9		
Learning Outcome (LO)	CONOSCENZE	ABILITA'	COMPETENZE	
1	Origine ed evoluzione storica dei principi e dei valori fondativi della Costituzione italiana.	Riconoscere le origini storiche delle principali istituzioni politiche, economiche e religiose nel mondo attuale e le loro interconnessioni.	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.	
1	Fonti normative e loro gerarchia.	Distinguere le differenti fonti normative e la loro gerarchia con particolare riferimento alla Costituzione italiana e alla sua struttura.		
2-4	Costituzione e cittadinanza: principi, libertà, diritti e doveri.	Analizzare il ruolo dei diversi soggetti pubblici e privati nel promuovere e orientare lo sviluppo economico e sociale, anche alla luce della Costituzione italiana.		
Unit outline (Learning Object)	CONTENUTI	LO	STRUMENTO-METODOLOGIA	Min.
	INTRODUZIONE	1	video "Costituzione01.mp4" documento di supporto "Costituzione01.pdf"	1'36"
			videotext "La nascita della Costituzione" documento di supporto "Dallo Statuto Albertino alla Costituzione repubblicana.pdf"	8'38"
				30'
	CARATTERISTICHE PRINCIPALI DELLA COSTITUZIONE	2	video "Costituzione02.mp4" documento di supporto "Costituzione02.pdf"	2'19"
	PRINCIPI FONDAMENTALI	3	video Costituzione 03.mp4 documento di supporto "Costituzione03.pdf"	6'39"
	II PARI AMBITO	4	video	6'50"

Dashboard
Home del sito
Pagine del sito
I miei corsi
IL MEDIOEVO
ANALISI ED ELABORAZIONE DATI
CITTADINANZA E COSTITUZIONE
Partecipanti
Badge
Competenze
Valutazioni
L'UdA
Scheda dell'UdA
Testi di riferimento
Annunci
Introduzione
Caratteristiche principali della Costituzione
Principi fondamentali
Il Parlamento
Classe virtuale
IL ROMANZO POLIZIESCO
LA LUNA
GET INTO PHRASAL VERBS: YOU NEED THEM TO GET BY

Amministrazione
Gestione risorsa
Impostazioni
Ruoli locali
Autorizzazioni
Verifica autorizzazioni
Filtri
Dettaglio delle competenze
Log

Figura 6.
Learning Outcome e Learning Object nella scheda dell'UdA

Per aumentare la quantità di materiale a disposizione, soprattutto nella prima fase esplorativa, è stata inserita una serie di contenuti *stand-alone*, non riconducibili dunque ad alcuna UdA (ma potenzialmente inseribili in UdA già composte o in via di elaborazione).

Home
Istruzioni per l'uso
Iscrizione docenti
Guida all'iscrizione
I miei corsi

Dashboard > I miei corsi > LA LUNA

L'UdA

SCIENZE

Docente - Tutor percorso per i CPIA

Introduzione

"Un piccolo passo per un uomo, un grande passo per l'umanità": con queste parole, poi diventate famose, Neil Armstrong scese l'ultimo scalino dell'Apollo 11 per mettere il primo piede sulla Luna.

Era il 20 luglio del 1969, il 20 luglio di 50 anni fa. Tre astronauti americani, Neil Armstrong, Buzz Aldrin e Michael Collins, sono i protagonisti del primo allunaggio umano. E' una data che segna la storia della scienza e della tecnologia, ma anche di una battaglia politica che ha visto fronteggiarsi, per tanto tempo, le due superpotenze del mondo, gli Stati Uniti e l'Unione Sovietica.

Conoscere meglio la Luna ci dà dunque la possibilità di capire tante cose. Per questo, il nostro percorso partirà dalla descrizione del nostro satellite per arrivare alla Guerra Fredda. Sarà anche l'occasione per gettare uno sguardo su un fenomeno molto popolare ma anche molto pericoloso: il negazionismo.

Nel diagramma ad albero che completa la matrice, si può seguire lo svolgersi dell'UdA attraverso i contenuti trattati e le relazioni che li legano. Ogni Learning Object è stato costruito per essere utilizzato sia in maniera autonoma che insieme agli altri, a seconda delle esigenze degli studenti e del tempo disponibile. I nuclei fondamentali di contenuto sono accompagnati da una serie di esercizi semi-guidati e da test.

Annunci

Dashboard
Home del sito
Pagine del sito
I miei corsi
IL MEDIOEVO
ANALISI ED ELABORAZIONE DATI
CITTADINANZA E COSTITUZIONE
IL ROMANZO POLIZIESCO
LA LUNA
Partecipanti
Badge
Competenze
Valutazioni
L'UdA
Dati generali sulla Luna
I moti della Luna
Le fasi lunari
Le eclissi
La Guerra Fredda
La fine della Guerra Fredda e la conquista della Luna
GET INTO PHRASAL VERBS: YOU NEED THEM TO GET BY

Amministrazione
Amministrazione del corso
Impostazioni
Attiva modifica

Figura 7.
contenuti *stand-alone* di scienze

I contenuti sciolti, raggruppati per le scienze in un VideoLab dedicato (si tratta infatti solo di video), sono di solito selezionati tra i materiali già elaborati e validati da INDIRE nell'ambito di progetti nazionali di potenziamento delle risorse didattiche. Sono dunque materiali già testati che possono facilmente essere inseriti in percorsi di diverso tipo, come parte

PARTE PRIMA - LUOGHI E STRUMENTI | 21

integrante o accessoria. Per ognuno di essi, essendo audiovisivi, è facile e diretto calcolare la durata e dunque il valore in termini di crediti.

1.3.4.1. Classi asincrone e sincrone

Al momento in cui questo contributo viene scritto, Adultiinformazione ospita una piccola comunità di docenti che stanno esplorando le potenzialità e i contenuti della piattaforma. Un questionario di entrata chiede loro di esplicitare le aspettative e le motivazioni che li hanno condotti online. Altri strumenti di rilevazione stanno per essere disseminati nelle varie sezioni in modo da raccogliere dati sui contenuti più interessanti, su quelli più scaricati e, soprattutto, su quelli utilizzati.

La fase successiva del progetto prevede l'apertura delle classi per la FaD, cioè per la fruizione a distanza, non sincrona ma secondo i tempi dello studente. Le modalità e i vincoli di questa fruizione saranno dettati dall'insegnante in classe, e, allo stesso modo, è in classe che si terrà la verifica finale relativa all'apprendimento dei contenuti online, in modo che i crediti vengano ufficialmente attribuiti e validati.

In termini tecnici, l'apertura della classe corrisponde alla possibilità dello studente di avere un account personale sulla piattaforma e di poter visualizzare e scaricare i contenuti ai quali è abilitato. Dal momento che non tutti gli studenti possiedono un computer e la connessione ad internet, Adultiinformazione è predisposta per funzionare bene su smartphone. Inoltre, video e documenti sono scaricabili e visualizzabili offline. La loro usabilità sarà oggetto di particolari rilevazioni, perché costituisce un aspetto particolarmente delicato con un'utenza in maggioranza non nativa.

Parallelamente, Adultiinformazione sperimenterà anche un uno spazio dedicato alla didattica a distanza sincrona. Secondo le indicazioni contenute al punto 5.3 delle Linee guida, infatti, se sussistono "documentate necessità", si può prevedere lo svolgimento di attività sincrone (conferenze online) denominate Agorà. Queste attività non rientrerebbero nel computo del 20% della FaD ma sarebbero attività didattica normale a tutti gli effetti. La norma precisa che la comunicazione deve avvenire "fra docente presente nelle sedi dei CPIA e gruppi di livello presenti nelle aule a distanza". La circolare ministeriale 1/16 stabilisce infine che ciascun CPIA può attivare soltanto un'Aula Agorà, e che l'attivazione debba essere autorizzata dagli uffici scolastici regionali.

L'Agorà si configura come un'opportunità molto interessante per i CPIA, ma anche molto difficile da attivare. Se, da un lato, l'attivazione della didattica in videoconferenza potrebbe risolvere i problemi di chi ha dif-

difficoltà a raggiungere le sedi dei CPIA, ottimizzando inoltre il lavoro dei docenti di CPIA territorialmente dispersi, dall'altra richiede dotazioni infrastrutturali e competenze tecniche di cui pochi CPIA dispongono – infatti, mentre molti CPIA hanno qualche forma di FaD, pochissimi hanno attivato Agorà. Le difficoltà sono però anche di tipo formale, perché l'attivazione è subordinata all'autorizzazione da parte dell'Ufficio Scolastico di competenza, senza che però i criteri siano esplicitati.

Per venire incontro alle esigenze dei CPIA e alleggerirli di parte del lavoro, facendo al contempo tesoro delle esperienze più avanzate di alcuni CPIA italiani, Adultinformazione ha deciso dunque di includere una sperimentazione anche su Agorà, aprendo una sorta di aula *live*, da integrare nella piattaforma già disponibile. Il rispetto di standard infrastrutturali e didattici elevati e la tracciabilità delle attività svolte (oltre naturalmente al riconoscimento diretto dello studente online in video) assicurerà la qualità delle soluzioni adottate, facilitando il processo di validazione interna ed esterna.

Allo stato attuale, un piccolo gruppo di docenti del CPIA 1 di Grosseto sta tenendo le prime lezioni in videoconferenza con circa 30 studenti. Il collegamento avviene tramite WebEx, che consente di condividere lo schermo-lavagna, di interagire pubblicamente o in privato, permette di registrare la lezione per poi rivederla con calma. WebEx fornisce anche una serie di Learning Analytics che aumentano la tracciabilità del percorso registrando le attività degli studenti. Il sistema WebEx presenta dunque numerosi vantaggi che lo rendono particolarmente adatto alla didattica sincrona. Anche se si tratta di una piattaforma altamente professionale (è tra le più usate dalle grandi aziende per le videoconferenze) ha un'interfaccia molto semplice da usare e gli utenti possono facilmente condividere documenti o altre applicazioni, oltre che il proprio desktop. Durante le riunioni fatte con WebEx è molto semplice e rapido effettuare il cambio di ruolo, cioè passare la parola ed il controllo ad un altro relatore, così come gestire le prese di turno e gli interventi in generale. Queste funzionalità sono state particolarmente apprezzate dagli insegnanti che lo stanno sperimentando e che hanno in precedenza utilizzato altre piattaforme molto comuni come Google Meet o Microsoft Teams. La presenza di funzionalità e icone come la possibilità di alzare la mano per chiedere la parola facilitano l'interazione e nello stesso tempo la regolano, evitando il rumore comunicativo che tanto spesso rende difficili da seguire questo tipo di lezioni, soprattutto nei casi in cui la padronanza dei diversi codici non è alta né equilibrata. Infine, WebEx presenta altri due aspetti particolarmente importanti: la possibilità di creare facilmente delle breakout room, cioè spazi virtuali separati dove fare lavori di gruppo, e la marcata accessibilità dell'ambiente, completo di tutte le

funzionalità, dallo smartphone. L'integrazione con la piattaforma Adultiinformazione permette infine l'archiviazione dei materiali usati e di quelli proposti, in modo da poterli ri-usare secondo necessità.

La terza fase della sperimentazione è dedicata alla formazione dei docenti. Nello spirito della learning community, si tratterà di una formazione tra pari guidata e supervisionata da esperti. L'obiettivo è quello di condividere e sistematizzare i principali risultati della sperimentazione per quanto riguarda la struttura delle UdA, il loro utilizzo da parte di docenti e studenti, i risultati ottenuti in termini di partecipazione e apprendimento, i vantaggi e gli svantaggi dell'aula Agorà. Si vuole, in tal modo, potenziare e omogeneizzare le competenze dei docenti dei CPIA italiani, in modo da rendere più efficace, efficiente e resiliente il nostro sistema educativo, anche in vista di possibili futuri ampliamenti dell'offerta sia in termini di pubblico che di materie e livelli.

1.4. Osservazioni conclusive

Nel momento in cui questo contributo va in stampa, Adultiinformazione entra nella sua fase più "social", che prevede lo scambio di prassi e di UdA tra docenti e CPIA. L'intero progetto rappresenta un punto di svolta per il sistema CPIA italiano: per la prima volta, infatti, c'è l'opportunità di creare un quadro di riferimento comune sulla didattica a distanza per gli adulti, avendo a disposizione anche una infrastruttura gratuita per realizzarla. Se pienamente sfruttata, questa opportunità può contribuire profondamente al processo di capacity building del sistema CPIA – un sistema ancora giovane perché nato soltanto 5 anni fa – sopperendo alle eventuali carenze infrastrutturali, agendo da catalizzatore dei processi di innovazione e diffondendo in tempo quasi reale le pratiche migliori, in una logica di rete finalmente viva e pulsante.

Bibliografia

Kehrwald, B. (2008). *Understanding social presence in text-based online learning environments*. "Distance Education" 29 (1): 89-106.

Garrison, D., Anderson, T., Archer, W. (2000). *Critical Inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in Higher Education*. "The Internet and Higher Education" 2(2-3): 87-105

ISFOL (2010) *Modelli e strumenti per l'assistenza all'apprendimento nella formazione on line*. Disponibile all'indirizzo http://isfoloa.isfol.it/bitstream/handle/123456789/475/Infante_Modelli%20e%20strumenti%20apprendimento.pdf?sequence=1

Mbati, L. A. (2012). *Online learning for social constructivism: Creating a conducive environment*. "Progressio" 34 (2) 2012, 99-119. Accessibile all'indirizzo https://www.researchgate.net/publication/277326315_Online_learning_for_social_constructivism_Creating_a_conducive_environment (accesso il 28/11/2017).

Papert, S.(1989). *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education - A proposal to the National Science Foundation*. Cambridge: MIT Press.

Peterson, C. Caverly, D. (2005). *Techtalk: Building academic literacy through online discussion forums*. "Journal of Developmental Education" 29 (2): 38-39.

Rossi, P. G. (2006). *Ambienti per la formazione a distanza*, in Crispiani, P., Rossi, P. G. (a cura di), *E-Learning. Formazione, modelli, proposte*. Roma: Armando Editore.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

2. L'UNITÀ DI APPRENDIMENTO: STORIA E MODELLI

di Annamaria Cacchione

Tracciare la storia dell'UdA, come costruito sia teorico che applicativo, non è facile, perché, pur essendo numerosi i documenti che ne parlano, in nessuno (almeno tra quelli che è stato possibile consultare) è presente una data di nascita né una attribuzione di paternità. Lo stesso accade con (quello che sembra essere) il corrispettivo europeo delle UdA, le *learning unit* (LU), la cui introduzione viene in qualche modo data per scontata e quindi presupposta dai documenti che ne trattano: come se, ad un certo punto, questo tipo di concetto "fosse nell'aria" e tutti si unissero ad un dibattito iniziato in un luogo e in un tempo non ben definito. A conferma di questo stato di generale vaghezza, l'unico tentativo di attribuzione precisa che si può identificare è quello di Wikipedia¹ a proposito delle International Learning Unit (dunque non semplicemente learning unit) il cui sviluppo viene ascritto alla Learning Resources Network, in una pagina però definita come inattendibile per una pluralità di motivi, primo dei quali la non imparzialità.

Se dunque, da un lato, non appare possibile allo stato attuale definire la storia delle UdA in senso stretto, è però possibile individuare e descrivere lo scenario generale, anche in termini cronologici, in cui situare la diffusione, più che l'introduzione, delle UdA/LU.

2.1. L'Unità di Apprendimento nella normativa per la scuola

Per quanto riguarda l'adozione delle UdA nella scuola italiana, un riferimento normativo essenziale è quello della legge n. 107/2015 ("La buona scuola"), ed in particolare alle lettere e ed f dell'articolo 5 ("Assetto didattico") del decreto attuativo n. 397, relativo all'Istruzione professionale e al raccordo con i percorsi dell'Istruzione e formazione professionale:

[L'assetto didattico dell'istruzione professionale è caratterizzato:]

- e) dall'organizzazione per unità di apprendimento, che, partendo da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli studenti, sviluppano appositi percorsi di metodo e di contenuto, tramite i quali si valuta il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite e la misura in cui lo studente abbia maturato le competenze attese. Le unità di apprendimento rappresentano il necessario riferimento per il riconoscimento dei crediti posseduti dallo studente, soprattutto nel caso di passaggi ad altri percorsi di istruzione e formazione;

¹ https://en.wikipedia.org/wiki/International_Learning_Unit

- f) dalla certificazione delle competenze che è effettuata, nel corso del biennio, con riferimento alle unità di apprendimento, secondo un modello adottato con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, ferma restando la disciplina vigente in merito alla certificazione delle competenze per il triennio, nonché per le qualifiche triennali e i diplomi quadriennali.

L'organizzazione didattica per unità di apprendimento è vista in particolare in funzione del passaggio ad altri percorsi di istruzione e formazione e dunque nell'ambito di un sistema in cui sia agevole passare non solo da un tipo all'altro di istruzione ma anche dal mondo della formazione a quello lavorativo – alla lettera d si parla infatti di percorsi di alternanza scuola-lavoro.

In precedenza, nel campo dell'istruzione degli adulti si è avuto il DPR 263/12, al quale sono seguite le Linee guida del DL 12 marzo 2015. Questo decreto ha segnato il passaggio al nuovo ordinamento, nell'ambito del quale i Centri provinciali di istruzione per gli adulti hanno preso il posto dei Centri territoriali permanenti. Ecco cosa dicono le Linee guida a proposito della progettazione dei percorsi per unità di apprendimento (punto 3.5):

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.

Ferma restando l'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sviluppo e sperimentazione delle istituzioni scolastiche, di cui al DPR 275/99, la progettazione per unità di apprendimento tiene conto di alcuni criteri generali.

In particolare, per definire la corrispondenza tra conoscenze e abilità – in relazione a ciascuna competenza – è indispensabile:

1. tenere conto di tutte le competenze, conoscenze e abilità previste per il periodo di riferimento indicando quelle funzionali al raggiungimento dei singoli risultati di apprendimento;
2. stabilire la quota oraria relativa a ciascuna competenza (quota parte del monte ore complessivo previsto per ciascun periodo);
3. individuare la competenza o le competenze da poter acquisire attraverso modalità di fruizione a distanza – in tutto o in parte – in misura di regola non superiore al 20% del monte ore complessivo del periodo di riferimento.

Vengono pertanto fissati alcuni punti molto importanti:

1. si stabilisce una relazione diretta tra riconoscimento dei crediti, personalizzazione del percorso e progettazione didattica per UdA;
2. si definisce l'UdA in termini di "blocco" autonomo, internamente coerente, di conoscenze, abilità e competenze. Nello stesso tempo, però, viene anche definito un rapporto di interdipendenza, per cui conoscenze e abilità sono definite in funzione delle competenze, alle quali viene implicitamente riconosciuto uno statuto prioritario.

Andando ancora indietro nel tempo, si parla esplicitamente di UdA già nella Legge 53 del 28 marzo 2003 ("riforma Moratti"), ed in particolare nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per la Scuola Primaria e, in maniera del tutto simile, per la Scuola Secondaria di 1° grado.

Unità di Apprendimento e Piani di Studio personalizzati.

Le Unità di Apprendimento, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, sono costituite dalla progettazione:

- a) di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte);
- b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati;
- c) delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno. Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle Unità di Apprendimento.

L'insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni, dà origine al Piano di Studio Personalizzato, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali.

In questo documento le UdA vengono poste in stretta relazione con la personalizzazione dell'apprendimento, nell'ambito di un approccio che intende sostituire alla rigidità dell'impianto tradizionale, fatto di programmi e unità didattiche, la flessibilità di soluzioni pensate in funzione dell'individuo e del gruppo classe. A proposito delle modalità di verifica (punto c) entrano in gioco le componenti essenziali dell'UdA: *conoscenze*

e *abilità* che si trasformano in *competenze personali di ciascuno*. La flessibilità insita nell'UdA come costruito teorico e pratico è evidenziata nel passaggio in cui si parla della possibilità di definire in maniera diversa – a *diversi gradi di analiticità* – le UdA stesse, definendole dunque come oggetti intrinsecamente variabili, in funzione di elementi come gli obiettivi formativi, le attività o i metodi. Non si tratta di un aspetto secondario: fonda, in pratica, la grande variabilità di forme che l'UdA può assumere – per ampiezza, contenuti e livello di dettaglio.

Quali sono dunque gli aspetti essenziali dell'UdA sulla base di questi tre riferimenti normativi, che coprono un arco di tempo di quasi quindici anni?

Innanzitutto, tutti i documenti considerati fanno confluire nell'UdA conoscenze, abilità e competenze, che ne sono dunque gli elementi fondamentali. Implicitamente, come già osservato, viene attribuita una posizione di preminenza alle competenze, in funzione delle quali vengono definite le conoscenze e le abilità.

L'UdA è vista come cardine di un sistema progettuale e di verifica che è pensato per agevolare il passaggio da un sistema di istruzione all'altro, e anche in direzione del mondo del lavoro. È in quest'ottica che va visto il riferimento alla certificazione e all'assegnazione di crediti, intesi come strumenti per una maggiore e più agevole lettura delle competenze stesse.

L'UdA è posta in riferimento diretto alla personalizzazione del percorso formativo: la centralità dello studente, che l'UdA presuppone, implica la rottura dello schema didattico tradizionale, rigidamente organizzato in funzione dei contenuti e strutturato in unità didattiche, e l'adozione di un approccio radicalmente diverso (come evidenziato soprattutto dal documento del 2003) in cui il focus è sul risultato finale – le competenze. La flessibilità dell'approccio ha un suo corrispettivo nella flessibilità delle UdA stesse, che, in base alle esigenze del docente, degli studenti e degli scopi formativi, possono assumere forme ed ampiezza diverse.

Infine, una considerazione sugli ambiti di applicazione delle UdA. I tre riferimenti normativi coprono, rispettivamente, la formazione professionale, l'istruzione degli adulti, la scuola primaria e secondaria. Lo fanno in maniera molto simile, autorizzando la deduzione che la concezione e l'applicazione delle UdA sia sostanzialmente la stessa.

2.2. Le competenze

Come già detto, l'UdA fa parte di un sistema che intende rovesciare la prospettiva tradizionale centrata sul docente per proporre una focalizzata sullo studente. In quest'ottica, si parla di apprendimento e non più

di insegnamento (o didattico), di UdA e non di unità didattica. L'unità didattica è infatti pensata in funzione dell'agire dell'insegnante e descrive i suoi contenuti a partire da questo agire. L'UdA tematizza il termine, l'effetto del processo didattico e, dunque, l'apprendimento.

Come evidenziato da più parti (si veda ad esempio Lelli 2007: 31) la riflessione sull'agire didattico non scompare – né potrebbe – ma viene arricchita dalla nuova prospettiva, che, in qualche modo, obbliga a vedere le cose (anche) a partire dalla fine del percorso, e cioè a partire da ciò che lo studente deve arrivare ad essere in grado di fare.

La dimensione operativa, concretizzata nella definizione delle competenze, assume un'importanza centrale. La dimensione conoscitiva – le conoscenze – perde il primato e mantiene il proprio rilievo in funzione delle competenze. Alle abilità viene, in questo contesto, attribuito uno status di mediazione, per cui consentono alle conoscenze di trasformarsi in competenze. Volendo dunque trovare l'unità minima che sta alla base del "sistema apprendente" – possiamo sostituire questa espressione a "sistema insegnante" (Balboni 2008: 13) – la rintracciamo nelle competenze.

2.2.1. La ricerca internazionale

Solo da poco tempo le competenze sono divenute protagoniste dei sistemi formativi e scolastici. Nell'impossibilità di riassumere anche solo parzialmente il dibattito scientifico sull'argomento ci si limita qui a richiamare alcune posizioni ufficiali assunte da organismi internazionali al termine di lunghi percorsi di confronto tra esperti.

Come per l'UdA, anche per le competenze non è facile ricostruire la storia nel panorama didattico italiano. Ci aiutano però, in questo caso, le Linee guida ministeriali (allegate alla CM n. 3 del 13/02/2015) per la certificazione delle competenze del primo ciclo di istruzione. Le posizioni ufficiali alle quali si riferisce il documento ministeriale sono 3:

1. il progetto "Definizione e Selezione delle Competenze" (DeSeCo) avviato dall'OCSE nel 1997 e terminato nel 2003. Il progetto DeSeCo ha definito in modo funzionale la competenza, come «la capacità di adempiere alle richieste complesse in un particolare contesto attivando prerequisiti psicosociali (incluse le facoltà cognitive e non cognitive)». (Rychen-Salganik 2007: 85 citati dalle Linee guida: 4). Il progetto DeSeCo è il primo a definire le "competenze chiave" – «competenze individuali che contribuiscono a una vita "realizzata" e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita e importanti per tutti gli individui. Coerentemente

con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate» (Rychen-Salganik 2007: 96 citati dalle Linee Guida: 4-5) – poi ridefinite dal Parlamento europeo nel 2006;

2. La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 30-12-2006. Il Parlamento europeo, in quello che è diventato un documento familiare agli insegnanti di tutta Europa, definisce le competenze come *combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto*. Vengono inoltre individuate e descritte 8 competenze chiave: "quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione";
3. La Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 per il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, in cui la competenza viene definita come «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale».

A livello nazionale, come nota anche il Ministero in un comunicato del 17 febbraio 2015², si parla di competenze e di certificazione già nella legge che istituiva l'autonomia scolastica (DPR 275/99), che evidentemente ha recepito e sistematizzato le istanze al centro del dibattito educativo internazionale.

Al di là di questo riferimento, pur rilevante, interessa vedere come sia il Ministero stesso a mettere in diretta relazione l'approccio per competenze – e dunque anche per UdA – con ciò che avviene in ambito europeo, ed in particolare, da un lato, con le competenze chiave e il Quadro delle qualifiche. Questo collegamento legittima il riferimento ai documenti europei come fonte autorevole di definizioni e indicazioni operative anche a livello nazionale e, nello stesso tempo, ci aiuta a individuare le tappe del percorso storico che queste nozioni hanno compiuto nella nostra normativa e nella prassi didattica.

² "Pagelle più ricche, al via la Certificazione delle competenze", nota dell'Ufficio Stampa del MIUR accessibile all'indirizzo <http://www.istruzione.it/comunicati/focus170215.html>

2.3. L'UdA in Europa

I riferimenti alle politiche europee contenuti nelle Linee guida citate indicano – o, meglio, confermano – una direzione di ricerca precisa: quella che va verso il Quadro europeo delle qualifiche. Per comprendere meglio questo rapporto, e per comprendere meglio in generale l'approccio basato sulle competenze e l'UdA, è utile riprendere una pubblicazione del 2011, a cura del Cedefop, che si chiama “Using learning outcomes”. In questo quaderno si approfondisce il *learning outcomes approach* dal punto di vista teorico e pratico e vengono fornite indicazioni preziose per comprendere meglio il valore teorico e applicativo di alcuni costrutti di base.

Iniziamo da una definizione generale:

The ‘learning outcomes’ approach shifts the emphasis from the duration of learning and the institution where it takes place to the actual learning and the knowledge, skills and competences that have been or should be acquired through the learning process. [...] (pag. 3)³ the attention is directed towards what a learner knows, understands and is able to do independent of the learning process followed. (pag. 4)⁴ [...] a change from the use of *implicit expectations of learning* (possibly based on the duration of a programme, the learning institution and the teaching specifications) to the use of *explicit statements of learning outcomes* (corsivo nell'originale, pag. 11)⁵.

Invece che sul percorso (la sua durata, l'istituzione di riferimento), l'attenzione viene diretta sull'apprendimento effettivo, cioè su quello che l'apprendente sa, comprende ed è capace di fare. L'indipendenza dal percorso di apprendimento seguito è una caratteristica essenziale di questo approccio, insieme al passaggio da “*aspettative implicite di apprendimento alla dichiarazione esplicita dei risultati dell'apprendimento*”. Più avanti nel documento, la definizione viene problematizzata in riferimento al concetto di competenza: *outcome base* e *competence based* sono la stessa cosa? Ci sono casi in cui questa equivalenza è accettata e le due

³ L'approccio orientato ai risultati dell'apprendimento sposta l'enfasi dalla durata dell'apprendimento e dall'istituzione dove l'apprendimento si svolge all'apprendimento effettivo e alla conoscenza, alle abilità e alle competenze che sono state o dovrebbero essere acquisite durante il processo di apprendimento [...] (pag. 3) (trad. di chi scrive).

⁴ L'attenzione è diretta a quello che l'apprendente sa, comprende ed è capace di fare indipendentemente dal processo di apprendimento seguito (pag. 4) (trad. di chi scrive).

⁵ [...] un cambiamento dall'uso di aspettative implicite di apprendimento (eventualmente basate sulla durata di un programma, l'istituzione di riferimento e le specifiche dell'insegnamento) all'uso di *definizioni esplicite dei risultati dell'apprendimento* (corsivo nell'originale, pag. 11) (trad. di chi scrive).

espressioni sono usate in modo intercambiabile. In realtà, l'approccio *competence based* è espressione diretta di un approccio economicista che vede le competenze come risorsa per il mercato del lavoro. Il concetto di outcome è invece più ampio: include, oltre alle competenze, conoscenze e abilità non solo pratiche, ma anche etiche, sociali e culturali. Per questo, è opportuno riferirsi direttamente alla definizione dello EQF: "learning outcomes are defined as statements 'of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process...' whereas competence means 'the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development...'"(pag. 13)⁶.

Quali sono i punti di forza e quelli di debolezza del *learning outcomes approach*?

Tra i punti di forza di un approccio pensato per agevolare il riconoscimento delle qualifiche (perciò: a prescindere da come vengono ottenute) tra i diversi sistemi di istruzione e formazione europei, c'è innanzitutto quello di poter definire uno standard minimo per ogni risultato dell'apprendimento. Questa indipendenza da come lo standard minimo viene raggiunto individua anche una possibile debolezza:

the weakness may be that this approach is not geared towards the development of explorative and experimental teaching and training programmes that attempt to produce very diverse learning according to the diversity of learners. [...] the way in which learning outcomes are expected to be used, affects the way in which they are formulated. (pag. 7)⁷.

Da un lato, dunque, l'indipendenza dal percorso è un principio fondante e un punto di forza; dall'altro, nella pratica, ci sono due limitazioni:

1. la prassi didattica produce apprendimenti diversi causati dalla diversità degli apprendenti;
2. il modo in cui le learning outcome vengono usate influenza il modo in cui sono formulate (in pratica: un bias metodologico).

⁶ Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>

I risultati dell'apprendimento sono definiti come dichiarazioni 'relative a cosa un apprendente sa, comprende ed è capace di fare al completamento di un processo di apprendimento...' laddove competenze significa 'la capacità comprovata di usare la conoscenza, le abilità e le competenze personali, sociali e/o metodologiche, nel lavoro o nello studio e nello sviluppo professionale e personale...' (pag. 13) (trad. di chi scrive).

⁷ La debolezza può consistere nel fatto che questo approccio non è orientato verso lo sviluppo di un insegnamento esplorativo e sperimentale e programmi formativi che cercano di produrre apprendimento di vario tipo a seconda dei diversi apprendenti [...] il modo in cui i risultati dell'apprendimento ci si aspetta che debbano essere usati influenza il modo in cui essi vengono formulati (pag. 7) (trad. di chi scrive).

La questione può essere risolta in modo pratico, facendo riferimento al rapporto stretto, fondante, che unisce l'uso delle learning outcome all'interesse di diversi stakeholder: se tra questi ci sono quelli il cui interesse è diretto in modo pressoché esclusivo agli outcome (si pensi innanzitutto ai potenziali datori di lavoro), ce ne possono essere però anche altri interessati anche a conoscere come l'outcome è stato raggiunto. Per questo, conclude:

the two approaches (outcomes and inputs) can be combined, for example:

- Programme and teaching specifications can be supplemented with outcome information (as in the Bologna process).
- Competence based qualifications can be structured around inputs (such as the duration of apprenticeship training).
- Assessment/evaluation methods can use both inputs (completion of programmes) and outcomes (objective/ external assessments).
- Recruitment and selection practices can use both input and outcome information (pag. 7)⁸.

Più avanti, il problema viene ripreso a proposito dei possibili svantaggi dell'adozione dell'approccio outcome-based:

The most serious argument is that learning outcomes cannot possibly describe all the learning that is achieved during a learning programme. Learning outcomes can reduce a professionally constructed, flexible and sensitive (to individuals and other needs) learning experience to a series of statements. Sometimes disadvantages are not caused by the learning outcomes approach itself, but by the way it is designed and implemented. For example, when they are used for a too detailed regulation of teaching and learning which actually limits learning. The curriculum could become rather assessment-driven if learning outcomes are too confined; or when learning outcomes are just used as statements describing programmes/modules without changing

⁸ I due approcci (outcome e input) possono essere combinati, per esempio:

- Il programma e le specifiche dell'insegnamento possono essere integrate con informazioni sui risultati (come nel processo di Bologna);
- Le qualifiche basate sulle competenze possono essere strutturate intorno agli input (come ad esempio la durata della formazione in apprendistato);
- I metodi di valutazione e verifica possono usare sia input (programmi) che output (obiettivi, valutazione esterna);
- Le pratiche di selezione possono usare sia gli output che gli input (7) (trad. di chi scrive);

practice; or when learning outcomes are poorly written; they can lead to confusion among learners and teachers⁹.

Si sottolinea nuovamente, dunque, che l'approccio può diventare informativamente povero (oscurando non solo l'input, ma anche parte dei risultati) o addirittura ostacolare l'apprendimento. Questi casi, però, sono generati da una cattiva interpretazione dell'outcome o da una formulazione non corretta.

2.4. L'approccio in teoria e in pratica

Dal punto di vista teorico, nello studio citato l'outcomes learning approach viene ricondotto prima di tutto alle teorie costruttiviste, a partire da Vygotsky (1978). Altri riferimenti sono alla tassonomia di Bloom (Bloom et al. 1956, Bloom 1994), per la gerarchizzazione delle fasi dell'apprendimento, ed alle comunità di pratica (Wenger 1998). Un ultimo riferimento è alle "zones of mutual trust"¹⁰ (accordi tra stakeholder per riconoscere competenze - Coles, Oates 2005) che, sebbene possano esistere senza learning outcome (questo passaggio non è in realtà molto chiaro), diventano più forti se poste in relazione con esse.

Dal punto di vista pratico, l'enfasi è posta soprattutto sulla varietà di forme che le learning outcome assumono a seconda degli scopi per cui vengono utilizzate. La loro formulazione varia a seconda della funzione per cui esse sono adottate: questo è un punto molto importante, perché fonda, in pratica, la diversità - di contesti, di scopi e, soprattutto, di forma - con cui questi strumenti vengono realizzati e adottati, al di là - o nonostante? - dello scopo, sempre dichiarato, di creare un linguaggio comune tra istituzioni, sistemi e nazioni.

⁹ L'argomento più serio è che i risultati dell'apprendimento possono eventualmente non descrivere completamente l'apprendimento raggiunto durante un programma. I risultati dell'apprendimento possono ridurre un'esperienza di apprendimento costruita in modo professionale, flessibile e sensibile ai fabbisogni individuali in una serie di dichiarazioni. Talvolta lo svantaggio non è causato dall'approccio ai risultati dell'apprendimento in sé, ma dal modo in cui è progettato e attuato. Ad esempio, quando i risultati dell'apprendimento sono usati per una regolamentazione dell'insegnamento/apprendimento troppo dettagliata, al punto da limitare l'apprendimento. Il curriculum diventa piuttosto orientato alla verifica se i risultati dell'apprendimento sono troppo limitati, oppure quando i risultati dell'apprendimento sono usati solo come frasi che descrivono programmi e moduli senza incidere sulla prassi, oppure quando sono scritti in maniera troppo scarna e possono generare confusione tra gli studenti e tra gli insegnanti (trad. di chi scrive).

¹⁰ Zone of Mutual Trust is an agreement between individuals, enterprises and other organisations concerning the delivery, recognition and evaluation of vocational learning outcomes (knowledge, skills and competences). They offer practical help with decisions about the value of qualification and certification, further learning and recruitment into employment. They may be dynamic in nature and may become more or less formal in scope and form according to the mutual confidence and needs of the stakeholders involved.

When considering how learning outcomes should be written so as to be useful, too detailed descriptions can be confusing, but too general statements may become meaningless. In other words, a key consideration, perhaps the most important consideration of all, is how to write learning outcomes that are fit for purpose (pag. 12)¹¹.

With all these caveats and variations the simplicity of the basic definition is soon lost and there is no single agreed way of approaching learning outcomes. A great deal depends on the context of their use (pag. 13)¹².

Passando poi ad analizzare i settori educativi in cui l'approccio è adottato, lo studio evidenzia come quello della formazione professionale abbia svolto un ruolo trainante e di avanguardia fin dagli anni '80, a causa dello stretto rapporto con il mercato del lavoro, che ha agito come acceleratore del cambiamento in funzione di una svolta decisamente pragmatica e, dunque, centrata sulla meta del processo dell'apprendimento e su ciò che, concretamente, un individuo sa fare.

La sezione termina con una riflessione interessante su come valutare l'effettiva efficacia dell'approccio outcome-based. La presenza di numerose variabili, così come la diversità dei settori e degli scopi, rende difficile avere delle prove in tal senso. Indirettamente, sappiamo che risultati negativi della valutazione PISA tendono ad avere come effetto l'adozione di un approccio outcome based, inteso quindi come correttivo. Altri studi, soprattutto relativi all'implementazione del processo di Bologna, tendono a sostenere un effetto positivo dell'approccio. Ma ci sono anche voci discordanti, secondo le quali "uncritical use of the learning outcomes perspective may prove harmful in that it represents a distraction from other important education policies"¹³ (pag. 11): in questo caso, però, il problema non è imputabile all'approccio in sé, ma all'acriticità della sua adozione.

¹¹ Nel momento di considerare come i risultati dell'apprendimento dovrebbero essere scritti per essere utili, descrizioni troppo dettagliate possono ingenerare confusione, ma affermazioni troppo generali possono risultare prive di senso. In altre parole, la considerazione chiave, forse la più importante di tutte, è quella di scrivere i risultati dell'apprendimento in modo che rispondano allo scopo (pag. 12) (trad. di chi scrive).

¹² Con tutti questi caveat e variazioni, la semplicità e la definizione di base si perdono facilmente e diventa presto impossibile trovare un accordo su come scrivere i risultati dell'apprendimento. Molto dipende dal loro contesto d'uso (pag. 13) (trad. di chi scrive).

¹³ L'uso acritico della prospettiva basata sui risultati dell'apprendimento può essere dannosa perché rappresenta una distrazione da altre importanti politiche educative (pag. 11) (trad. di chi scrive).

Ma come si scrivono le learning outcome?

Esistono diverse indicazioni su come scrivere le learning outcome, come ad esempio quelle fornite dal manuale di Bologna e analizzate in Kennedy, Hyland, Ryan (2006) o quelle spagnole riferite alla formazione professionale. Le indicazioni comuni riguardano i seguenti aspetti:

- Devono corrispondere a risultati chiaramente identificabili
- Devono essere espressi da frasi specifiche e non ambigue (usando l'infinito verbale)
- Devono essere realistici per gli apprendenti
- Devono corrispondere ad un comportamento osservabile
- Devono essere misurabili.

Ancora, si aggiunge che

The descriptors of qualification outcomes should be as detailed as they need to be and no more [...] If qualifications descriptions are too specific (especially if they have a binding aspect) they may hinder evolution and innovation as they would need to be updated too often. On the other hand, if they are too broad and generic they will need to be complemented by other things such as more detailed school curricula or assessment standards. [...] Thus, the use of learning outcomes needs to strike a balance between rigidity and flexibility (pag. 42)¹⁴.

In ogni caso, si sottolinea come la progettazione per LO sia un processo iterativo:

One usually starts with formulating the aims/objectives and provisional learning outcomes. When thinking through the whole programme and reflecting the learning outcomes of different modules together, the preliminary learning outcomes might be changed. Again, when specifying the assessment criteria, the expression of the learning outcomes might change again (pag. 25)¹⁵.

¹⁴ I descrittori dei risultati di apprendimento dovrebbero essere dettagliati quanto basta e non di più [...] Se diventano troppo specifici (e soprattutto se hanno un carattere obbligatorio) possono ostacolare l'evoluzione e l'innovazione dal momento che devono essere aggiornati continuamente. Dall'altra parte, se sono troppo ampi e generici, dovrebbero essere integrati da altre cose come curriculum scolastici più dettagliati o criteri di verifica [...] Così, l'uso dei risultati dell'apprendimento deve trovare un equilibrio tra rigidità e flessibilità (429 (trad. di chi scrive)

¹⁵ Uno di solito comincia formulando gli obiettivi e i risultati provvisori dell'apprendimento. Quando si ripensa all'intero programma e si riflette sui risultati dell'apprendimento dei diversi moduli, i risultati individuati preliminarmente possono essere variati. Di nuovo, nel momento in cui si specificano i criteri, la formulazione dei risultati dell'apprendimento può cambiare di nuovo. (25) (trad. di chi scrive)

2.5. I modelli

Così come è difficile ricostruire la storia dell'UdA e capire che percorso abbia compiuto per entrare e radicarsi nell'educazione-istruzione degli adulti in Italia (ma anche negli altri settori), allo stesso modo è difficile rintracciare "il" modello di riferimento per la sua elaborazione, la quale si attua, in pratica, sulla base di un modello dato in qualche modo per scontato ed implicitamente assunto senza essere stato problematizzato. Capire più a fondo i modelli, la loro provenienza e la loro utilizzazione, è invece importante perché ci dà informazioni su come sono/dovrebbero essere trattati gli obiettivi e i contenuti in funzione di chi deve usarli. Inoltre, è importante sapere se lo spostamento del focus dal processo dell'insegnamento al suo risultato, così come viene tematizzato nella definizione di UdA, trovi o meno effettivo riscontro nella formulazione concreta delle UdA e se l'obiettivo di utilizzare un linguaggio comune sia stato effettivamente raggiunto.

Da alcuni dei focus group condotti, nonché da colloqui informali con numerosi insegnanti, è emerso che l'UdA è spesso identificata con un tipo di programmazione intrinsecamente interdisciplinare o multidisciplinare. Ci si è chiesti il perché di questa connotazione, dal momento che nessuna fonte normativa ne parla. È emersa inoltre una grande varietà di forme e di modelli, anche se si tratta di una differenziazione della quale non ci si rende pienamente conto né viene percepita come problematica. Le ragioni per cui questa pluralità di forme è, invece, realmente un problema è che va contro il principio della "comunicabilità" dei documenti, non agevolandone la leggibilità e comparabilità, mentre la tensione verso una modellizzazione uniforme corrisponde – o dovrebbe corrispondere – alla ratio che sottostà ai documenti europei, formulati proprio per promuovere il transito e la capitalizzazione dei crediti in funzione di una migliore vita lavorativa e personale.

È dunque difficile individuare dei modelli nella pluralità di riferimenti e proposte. In questa sede, ci riferiremo e commenteremo quattro soluzioni, che includono il modello europeo del sistema ECVET e tre diversi modelli adottati da specifici CPIA o elaborati da gruppi di studio nell'ambito del progetto P.A.I.DE.I.A. (Piano di Attività per l'Innovazione DELL'Istruzione degli Adulti), che ha rappresentato il luogo in cui l'educazione-istruzione degli adulti in Italia è stata elaborata negli ultimi anni.

2.5.1. Il modello europeo del sistema ECVET-EQF

Per l'identificazione del modello europeo facciamo riferimento essenzialmente a quanto contenuto in "Geographical Mobility in Vocational Education and Training: Guidelines for describing units of learning outco-

mes”, edito nel 2011 a cura del National Contact Point ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training) tedesco¹⁶. Si tratta del documento più chiaro e completo tra quelli disponibili sull’argomento, apprezzabile in particolare per la facilità di consultazione e la praticità delle indicazioni. Soprattutto, fornisce degli esempi e degli schemi che possono essere presi come modelli per la definizione delle UdA – Units of Learning Outcomes.

Prima di passare all’esemplificazione delle UdA secondo il documento in questione, vale la pena soffermarsi su alcuni passaggi chiave che parlano, rispettivamente, della necessità di un linguaggio comune e della definizione e formulazione delle UdA. Al punto 2 si legge:

Before implementing a mobility action, the partner institutions are faced with the challenge of agreeing on a common language and common terminology regarding the contents and objectives of a mobility project (one could call this “Esperanto for training purposes”). The basis for this agreement can be both the EQF system and the use of ECVET instruments for describing learning outcomes as well as for assessing, documenting and validating units of learning outcomes¹⁷.

L’“esperanto a fini formativi” è una bella definizione per la lingua comune che sarebbe opportuno usare non soltanto per i progetti di mobilità ma anche, in generale, per la mutua leggibilità delle competenze possedute. I riferimenti che il documento esplicita sono, come più volte ricordato, il sistema europeo delle qualifiche (EQF) e gli strumenti del sistema ECVET. Il documento passa poi a definire le units of learning outcomes e a spiegare come formularle.

4. What are units of learning outcomes?

A unit of learning outcomes (also called “unit” or “module”) is a component of a qualification consisting of a coherent set of knowledge, skills and competence that can be assessed and validated. This presupposes that the units of learning outcomes are structured comprehensively and logically and that they can be examined. [...] ¹⁸

¹⁶ Il documento è disponibile (in inglese) all’indirizzo http://www.viaa.gov.lv/files/news/24389/guidelines_for_describing_units_of_lo.pdf (accesso il 24.01.2018)

¹⁷ Prima di realizzare un’attività di mobilità, le istituzioni partner devono concordare un unico linguaggio ed un’unica terminologia riguardo ai contenuti e gli obiettivi del progetto di mobilità (lo si potrebbe chiamare “esperanto a fini formativi”). La base per questo accordo può essere sia il sistema EQF che quello ECVET al fine di descrivere, valutare, documentare e validare i risultati dell’apprendimento (trad. di chi scrive).

¹⁸ Cosa sono le unità di risultati dell’apprendimento?

Una unità di risultati dell’apprendimento (chiamata anche “unità” o “modulo”) è una componente di una qualifica e consiste di una serie coerente di conoscenze, abilità e competenze che possono essere verificate e validate. Questo presuppone che le unità siano strutturate in modo coerente e logico e che possano essere esaminate [...] (trad di chi scrive).

7. How are learning outcomes formulated?

Use of active, clearly understandable verbs

Verbs should describe measurable or observable actions, e.g. "explain", "represent", "apply", "analyse", "develop", etc. It may prove useful to develop a taxonomy table. [...] Verbs such as "to be familiar with" should not be used¹⁹.

Specification and contextualization of the active verb

It should be described what the knowledge and ability refer to in concrete terms, or what type of activity is involved. The learning outcomes formulation should consist of a verb and the related object as well as an additional (part of a) sentence describing the context²⁰.

Avoiding vague, open formulations

Learning outcomes should be described briefly and precisely, complicated sentences should be avoided, learning outcomes should not be formulated in too general or in too concrete terms; clear (simple and unambiguous) terminology should be used as far as possible. Not: He/She knows the regional products and is able to prepare simple meals²¹.

Orientation towards minimum demands for achieving learning outcomes

Learning outcomes should comprehensibly describe the minimum demands for achieving/validating a unit of learning outcomes, i.e. all learning outcomes which are necessary for fulfilling the tasks in the sense of a complete vocational activity should be listed²².

¹⁹ Come sono formulati i risultati dell'apprendimento?

Usare verbi attivi e facilmente comprensibili

I verbi dovrebbero descrivere azioni misurabili o osservabili, ad es. "spiegare", "rappresentare", "applicare", "analizzare", "sviluppare" ecc. Può essere utile sviluppare una tabella tassonomica [...] Verbi come "ha familiarità con" non dovrebbero essere usati (trad. di chi scrive).

²⁰ **Specificare e contestualizzare il verbo in forma attiva**

Si dovrebbe descrivere a cosa si riferiscono in termini concreti le conoscenze e le abilità, o a che tipo di attività ci si riferisce. La formulazione dei risultati dell'apprendimento dovrebbe consistere in un verbo e nel relativo oggetto così come di una (parte di) frase che descrive il contesto.

²¹ **Evitare formulazioni vaghe e aperte**

I risultati dell'apprendimento dovrebbero essere formulati in modo breve e preciso, frasi complesse dovrebbero essere evitate, i risultati dell'apprendimento non dovrebbero essere scritti in termini troppo generali o concreti, una terminologia chiara (semplice e non ambigua) dovrebbe essere usata ogni qual volta sia possibile. Non: lui/lei conosce i prodotti regionali ed è capace di preparare piatti semplici (trad. di chi scrive).

²² **Orientarsi sui requisiti minimi per raggiungere i risultati dell'apprendimento**

I risultati dell'apprendimento dovrebbero descrivere in modo comprensibile i requisiti minimi per raggiungere/validare una unità di risultati dell'apprendimento, cioè tutti i risultati dell'apprendimento necessari per completare i compiti nel contesto di un'attività professionale completa dovrebbero essere compresi (trad. di chi scrive).

Qualifications/competence level is described comprehensibly

Formulations, particularly verbs and adjectives, should reflect the level of qualification/competence (EQF or sectoral framework) of a unit of learning outcomes. The learning outcomes description should comprehensibly depict whether the vocational competences can for example be applied under supervision, autonomously or responsibly and competently²³.

9. How are learning outcomes described?

Learning outcomes can be described “holistically” within the framework of a coherent description as a continuous text (Table 3) or as a matrix, subdivided into individual elements of knowledge, skills and competence (Table 4). A detailed description of learning outcomes in the form of a matrix has the advantage that it enables a better comparison with the respective national curricula and is more clearly structured with regard to the subsequent assessment of learning outcomes. It has the disadvantage that it can possibly lead to overlaps and redundancies when describing several units of learning outcomes (particularly when describing personal and social competences). A description in the form of a continuous text has the advantage that the relationships between the individual categories of competences become clear (description of vocational competence: “The whole is more than the sum of its parts”). It is the task of the partners to agree on the type of description²⁴.

La scrittura di UdA²⁵ deve soddisfare una serie di requisiti che vertono intorno a criteri di chiarezza, semplicità e precisione di significato. È opportuno essere sintetici, evitare ridondanze e limitarsi all'essenziale. Particolare enfasi viene data alla scelta dei verbi, che devono essere

²³ **Descrivere in maniera comprensibile il livello relativo alla qualifica ed alle competenze**

La formulazione, ed in particolare verbi e aggettivi, deve riflettere il livello di qualifica e competenze (EQF o quadro settoriale) relativo all'unità dei risultati dell'apprendimento. La descrizione dovrebbe descrivere in maniera comprensibile se le competenze professionali possono ad esempio essere applicate sotto supervisione o in maniera autonoma (trad. di chi scrive).

²⁴ **Come sono descritti i risultati dell'apprendimento?**

I risultati dell'apprendimento possono essere descritti “in modo olistico” nel quadro di una descrizione coerente come un testo continuo (tabella 3) oppure come una matrice, suddividendoli negli elementi separati delle conoscenze, delle abilità e delle competenze (tabella 4). La descrizione dettagliata sotto forma di matrice ha il vantaggio di permettere una migliore comparazione con i curriculum nazionali ed è strutturata in modo più chiaro per quanto riguarda la fase successiva di verifica. Ha lo svantaggio di possibili sovrapposizioni e ridondanze nel momento in cui si descrivono diverse unità dei risultati dell'apprendimento (soprattutto quando si descrivono competenze sociali e personali). Una descrizione nella forma di testo continuo ha il vantaggio di rendere chiare le relazioni tra le singole categorie di competenze (descrizione della competenza professionale: “il tutto è più delle sue parti”). È compito dei partner accordarsi sul tipo di descrizione (trad. di chi scrive).

²⁵ Il documento alterna la dicitura “learning outcome” a “unit of learning outcome”, ma dai riferimenti e dagli esempi è chiaro che il focus della trattazione è l'unità.

chiari e possibilmente in forma attiva. Per questo, viene suggerito esplicitamente di utilizzare i verbi associati alla tassonomia di Bloom (Bloom et al. 1956) – la cosiddetta “ruota dei verbi di Bloom”²⁶.

Vediamo come queste indicazioni e questi consigli si concretizzano in modelli. La tabella 1 contiene esempi per formulare le learning outcome, cioè i risultati dell'apprendimento, che poi confluiscono nella learning unit o UdA. Oltre all'uso di verbi presi dalla tassonomia di Bloom, si nota lo sforzo di descrivere le conoscenze in termini di processi cognitivi (descrivere, differenziare, spiegare), le abilità in termini di elaborazione di dati o di processare informazioni (analizzare, usare informazioni, sviluppare, selezionare) e le competenze in termini di processi analitici, valutativi e ri-elaborativi (calcolare, risolvere, riflettere).

Examples:

Knowledge:

He/she is able to

- ... describe structural characteristics which are responsible for the behaviour and properties of a chemical substance
- ... differentiate between separation and mix principles and corresponding procedures
- ... describe the functioning of components, assemblies and systems of a vehicle
- ... assign the necessary documents for service and maintenance
- ... explain regulations concerning the handling of hazardous substances²⁷

Skills:

He/ she is able to

- ... receive orders and plan own procedural steps
- ... analyse data and present it as a basis for decisions
- ... use information and communication technologies taking into account data protection requirements
- ... develop a marketing plan and use marketing and PR instruments

²⁶ La ruota dei verbi di Bloom è facilmente reperibile in rete: si veda ad esempio il blog educativo Insegnanti 2.0 all'indirizzo <https://insegnatiduepuntozero.wordpress.com/2015/08/31/ricomincio-da-bloom/> (accesso in rete il 24.01.2018)

²⁷ Conoscenze:

Lui/lei è capace di

- ... descrivere le caratteristiche strutturali che sono responsabili del comportamento e delle proprietà di una sostanza chimica
- ... differenziare i principi di separazione e unione e le corrispondenti procedure
- ... descrivere il funzionamento delle componenti, il montaggio e i sistemi di un veicolo
- ... assegnare i documenti necessari per il servizio e la manutenzione
- ... spiegare le regole relative alla manipolazione di sostanze pericolose

Tabella 1.
Esempi di formulazione dei
risultati dell'apprendimento

... select chemical agents and production procedures and make up formulas²⁸ Competence (in the sense of taking over responsibility and autonomy): He/ she is able to ... calculate production and service costs and analyse profitability ... apply problem solving strategies ... reflect upon his/her own action ... cope with and withstand strain and stressful situations in a way that is not harmful to health ... communicate with appreciation with patients, family members/ reference person groups involved in the care process ... express and receive situation-based criticism²⁹

Al punto 9 il documento indica due possibili modi per descrivere i risultati dell'apprendimento: 1) in modo olistico, attraverso un testo continuo e descrittivo, oppure 2) attraverso una matrice suddivisa in campi diversi per le conoscenze, le abilità e le competenze. La tabella 2 esemplifica il primo caso. Il testo non è continuo e descrittivo come probabilmente ci si aspetta e la ratio organizzativa complessiva – in particolare la progressione delle unità – non è chiara, né il documento la illustra ulteriormente. In ogni caso, da quello che si è potuto constatare, si tratta di una proposta nettamente minoritaria³⁰.

²⁸ Abilità:

Lui/lei è capace di

- ... ricevere ordini e pianificare le fasi di una procedura
- ... analizzare dati e presentarli come base per una decisione
- ... usare ICTs tenendo in considerazione la protezione dei dati
- ... sviluppare un piano di marketing e usare strumenti di marketing e PR
- ... selezionare agenti chimici e procedure di produzione e realizzare formule

²⁹ Competenze (nel senso di assumersi responsabilità e lavorare in autonomia):

Lui/lei è capace di

- ... calcolare i costi di produzione e servizio e analizzare il profitto
- ... applicare strategie di problem solving
- ... riflettere sulle proprie azioni
- ... affrontare situazioni stressanti in maniera non pericolosa per la propria salute
- ... comunicare in modo efficace con i pazienti, i familiari e le altre persone coinvolte nel processo di cura
- ... esprimere e ricevere critiche basate sui fatti.

³⁰ Non si fornisce traduzione perché si tratta di contenuti professionali specifici (tecnico di mecatronica) e, soprattutto, l'utilità della tabella è quella di mostrare la struttura, di per sé evidente, suddivisa in unità.

Table 2: Example “Mechatronics Technician” (cf. Movet project www.gomovet.eu and VQTS project)

Areas of competence	Steps of competence development			
A	Unit A1*	Unit A2*	Unit A3*	Unit A4*
Installing, configuring, programming and testing hard- and software components for control and regulation of mechatronic systems and facilities	He/she is able to install and configure programs for hardware and software components as well as set up simple software control program (PLC).program (SPS)	He/she can master the selection of hardware and software for mechatronic systems (sensors, actuators, interfaces, communication procedures) and can provide and test simple software control programs (SPS) according to production process requirements	He/she can integrate and configure program-, control-, and regulation- mechanisms in mechatronic systems, program simple devices (in co-operation with developers), and simulate the program sequence before start-up.	He/she can develop, test, and configure hardware and software solutions for networked mechatronic systems: and can monitor system conditions with suitable measuring and visualisation tools.

* Social and personal competences are described separately in this project.

Tabella 2.
esempio di descrizione olistica
dell'unità di apprendimento
secondo il progetto Movet.

La tabella 3 nella pagina seguente mostra, prima in forma di schema-matrice vuoto e poi come matrice saturata, un esempio concreto di learning unit/UdA “che segue il sistema EQF”. Fanno parte dell'unità il titolo, la descrizione sintetica e la descrizione, nei termini prima esemplificati, delle relative conoscenze, abilità e competenze. La matrice è di facile lettura e comprensione: i verbi sono presi da quelli di Bloom, le componenti espresse in maniera sintetica e chiara.

2.5.2. Modelli italiani ufficiali

In questa sezione presentiamo due modelli di UdA, elaborati entrambi nell'ambito del progetto P.A.I.DE.I.A. Il primo, a cura dell'aggregazione interregionale N° 1 (UU.SS.RR. Abruzzo, Umbria e Toscana), si intitola “Progettazione per unità di apprendimento”. Nella premessa (pagina 4), viene enfatizzato il legame con i documenti europei e in particolare con la definizione di “risultati di apprendimento” (learning outcome):

In coerenza con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, gli esiti dei percorsi di istruzione di primo livello sono stati descritti in termini di “risultati di apprendimento”. Il documento esplicita la propria coerenza con gli assetti organizzativi e didattici descritti nelle “Linee guida per il passaggio al Nuovo ordinamento dell'Istruzione Adulta” e aggrega i risultati di negli assi culturali dei linguaggi, storico-sociale, matematico e scientifico-tecnologico.

Vediamo come esempio la prima delle UdA proposte, appartenente all'asse dei linguaggi per un percorso di I livello/I periodo. Lo schema è vicino a quello europeo ECVET/EQF, con l'aggiunta del monte

Table 3: A unit of learning outcomes can be described as follows using the EQF system:

Unit x	Title of the Unit		
	He/ she is able to... (summary description)		
	Knowledge	Skills	Competence
	He/she knows/ is familiar with ...	He/she can/tests ...	He/she is responsible for/supervises...

Example: Project ZOOM "Master Craftsperson in motor vehicle technology" (www.zoom-eqf.eu)

Unit 2	Service and maintenance		
	He/she is able to carry out service and maintenance tasks taking into account specifications, evaluate the documents prepared and check the executed tasks.		
	Knowledge	Skills	Competence
	He/she is able to • name service and maintenance specifications • assign the documents required for service and maintenance • describe the function of vehicle components, units and systems • ...	He/she is able to • apply service and maintenance specifications and draw up plans • fill in the documents required for service and maintenance. • disassemble and assemble components, taking into account the manufacturer-specific specifications • ...	He/ she is able to • delegate the service and maintenance tasks taking into account specifications • evaluate measuring and test reports and check the executed tasks by using checklists • ...

Tabella 3.
esempio concreto di
learning unit/UdA
secondo il sistema EQF

ore corrispondente e l'assenza di titolo e descrizione sintetica. Viene data priorità espositiva e contenutistica alla competenza tematizzata, ripresa dalle indicazioni fornite dalle Linee Guida; l'UdA, nel complesso, appare formulata in modo abbastanza chiaro, anche se non si capisce la numerazione di alcune delle abilità e, soprattutto, alcune abilità non sembrano del tutto coerenti con la competenza tematizzata perché non sono funzionali ad "interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa" - si veda in particolare "utilizzare forme di comunicazione in rete digitale in maniera pertinente". Il secondo documento è stato elaborato a cura dell'aggregazione inter-regionale N° 5 (UU.SS.RR. Puglia, Calabria e Basilicata) e si intitola "Progettazione per UdA".

Nella premessa (pagina 4) come funzioni principali delle UdA vengono indicate quella relativa al riconoscimento dei crediti e quella relativa alla personalizzazione dei percorsi. Poco più oltre, viene specificato che le UdA "selezionano fra tutte le competenze quelle funzionali ai risultati di apprendimento". Quest'ultimo passaggio non è ben chiaro, perché fa

Percorsi di istruzione di primo livello – primo periodo didattico 400 h Declinazione dei risultati di apprendimento in competenze, conoscenze e abilità ASSE DEI LINGUAGGI (totale ore 198)			
Competenza	Conoscenze	Abilità	Totale ore per UDA
1. Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative.	Funzioni della lingua ed elementi della comunicazione. Principali strutture linguistico-grammaticali. Lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso. Principali relazioni fra situazioni comunicative, interlocutori e registri linguistici. Linguaggi non verbali e relazioni con i linguaggi verbali	1. Ascoltare, in situazioni di studio, di vita e di lavoro, testi prodotti da altri, comprendendone contenuti e scopi. Individuare le informazioni essenziali di un discorso o di un programma trasmesso dai media, a partire da argomenti relativi alla propria sfera di interesse. Applicare tecniche di supporto alla comprensione durante l'ascolto: prendere appunti, schematizzare, sintetizzare, etc... 4. Intervenire in diverse situazioni comunicative in maniera personale e rispettosa delle idee altrui. 15. Utilizzare forme di comunicazione in rete digitale in maniera pertinente.	30 h

Tabella 4.
prima parte della descrizione di un'UdA appartenente all'Asse dei linguaggi - modello elaborato nell'ambito del progetto P.A.I.D.E.I.A., aggregazione interregionale n. 1

immaginare che i risultati dell'apprendimento siano distinti dalle competenze, che, al contrario, ne fanno parte integrante - i risultati dell'apprendimento sono organizzati in UdA, che sono un modo organico per descriverli. Si legge infatti:

La progettazione delle UdA permette di valorizzare il riconoscimento dei crediti e personalizzare il percorso d'istruzione come previsto dal Patto Formativo Individualizzato.

Le UdA sono insieme autonomamente significativi di conoscenze, abilità e competenze correlate ai livelli e ai periodi didattici.

Selezionano fra tutte le competenze quelle funzionali ai risultati di apprendimento, dotandole del monte ore adeguato al loro svolgimento in relazione ai crediti posseduti e prefigurandone l'opportunità di far svolgere a distanza una parte della loro quota oraria, nella logica di far accedere a materiali didattici diversificati, di contribuire allo sviluppo della "competenza digitale" e di rendere più sostenibili i carichi orari dell'adulto.

Anche questo documento presenta degli esempi di UdA relative ai diversi assi e corrispondenti al I livello/I periodo e dunque abbiamo del materiale comparabile con quello descritto precedentemente. In particolare (ibid.):

È stata progettata una UdA orientata all'asse de linguaggi, (Viaggio a Parigi), a scopo esemplificativo, curando sia la corrispondenza tra conoscenza abilità in relazione a ciascuna competenza della relativa quota oraria, sia i criteri e le modalità di valutazione dei percorsi di primo livello.

Ampio spazio è stato dato inoltre al percorso metodologico orientato in modo innovativo a costruire ambienti di apprendimento, i cui punti chiave sono: collaborazione, autonomia personale, riflessività, coinvolgimento attivo, rilevanza personale, pluralismo.

La formulazione dell'UdA "Viaggio a Parigi" è molto diversa da quella precedente, a cominciare dal monte ore, molto più elevato (150 ore vs. 30 ore) e dalla struttura, che comprende una prima scheda, di due pagine, che riassume le caratteristiche metodologiche, e una, molto più lunga, che descrive le competenze, le abilità e le conoscenze relative a tutti gli ambiti disciplinari/assi coinvolti. Quella che segue è la prima parte della scheda di sintesi, in cui è indicato il compito e le caratteristiche del prodotto finale. Nella parte relativa alla metodologia viene specificato che si tratta di un'attività multidisciplinare che coinvolge tutti gli assi.

Tabella 5.

prima parte della descrizione di un'UdA appartenente all'Asse dei linguaggi - modello elaborato nell'ambito del progetto P.A.I.DE.I.A., aggregazione interregionale n.5

ESEMPIO DI UDA ORIENTATA ALL'ASSE DEI LINGUAGGI (percorso di 1° livello 1° periodo)	
UdA	Viaggio a Parigi
DESTINATARI	Adulti Primo livello - Primo periodo didattico
COMPITO cosa si deve fare / la meta da raggiungere.	Organizzare un viaggio a Parigi (gruppo formato da 4 persone)
PRODOTTO	Dossier comprensivo di aspetto logistico, itinerario del viaggio, utilizzo mezzi di trasporto , visita a monumenti, musei ecc , descrizione del programma, durata del viaggio, riferimenti storici della festa nazionale
CARATTERISTICHE DEL PRODOTTO	• Economicità del viaggio • Chiarezza del programma durata non superiore a 3 giorni • Periodo assegnato
PERCORSO cosa fanno corsisti	Informarsi attraverso la rete sulla Festa Nazionale francese Ricercare informazione storia della Rivoluzione francese Sintetizzare la ricerca in un breve testo anche digitalizzato Ricercare informazioni sul trasporto e alloggio Calcolare i costi
MATERIALI a disposizione del gruppo	Computer, rete internet, riviste, dispense ,
METODOLOGIA/strategie didattiche	L'attività multidisciplinare vede coinvolti tutti gli assi pertanto prevede una pianificazione del lavoro tra diversi docenti finalizzata alla realizzazione del prodotto .

Nella seconda parte della scheda di sintesi vengono indicate le “competenze chiave attivate” (si tratta di una selezione delle competenze chiave europee leggermente rivisitate) mentre, per le “competenze attese”, si rimanda alla scheda analitica dell’UdA.

COMPETENZE ATTESE	Descritte nell’UdA
COMPETENZE CHIAVE ATTIVATE	Competenza 1: comunicazione nella madrelingua -Leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale - Esprimersi oralmente con chiarezza e proprietà, adeguando l’esposizione ai diversi contesti Competenza 5: imparare ad imparare - utilizzare un metodo di lavoro flessibile -utilizzare gli strumenti informatici nelle attività di studio e approfondimento Competenze civiche e sociali 6 - leggere la realtà in modo critico -Saper identificare i problemi e individuare le possibili soluzioni - Saper leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione Competenza 7: spirito di iniziativa e imprenditorialità - Utilizzare gli strumenti culturali e metodologici costruiti nel percorso di studi per affrontare situazioni, fenomeni e problemi con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico - Individuare e risolvere problemi; assumere decisioni Competenza 8 : consapevolezza ed espressione culturale - Saper fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi

Tabella 6.
seconda parte della
descrizione di un’UdA
appartenente all’Asse dei
linguaggi - modello elaborato
nell’ambito del progetto
P.A.I.DE.I.A., aggregazione
interregionale n.5

Quella che segue è la prima sezione dell’UdA complessiva - chiamata “macro-UdA - relativa all’asse dei linguaggi. Ritorna lo schema europeo già visto, con l’indicazione delle ore anche in funzione della possibile erogazione a distanza, secondo quanto previsto dalla legge. Rispetto al modello-matrice, manca, anche in questo caso, il titolo e la descrizione sintetica, ma in questo caso la ragione potrebbe essere data dal fatto che non si considera un’UdA autonoma, ma una porzione della macro UdA complessiva. Le abilità e le conoscenze sono abbastanza coerenti con le competenze, anche se non è chiaro il collegamento tra l’interazione orale e l’ascolto/esposizione in situazione di studio.

Asse linguaggi	Competenze da acquisire	Abilità	Conoscenze	Ore presenza	Ore distanza	Ore totali
Asse linguaggi				88	17	105
	Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative anche al fine di confrontarsi con opinioni e culture diverse	Intervenire in diverse situazioni comunicative in maniera personale e rispettosa delle idee altrui Ascoltare, in situazioni di studio, testi prodotti da altri, comprendendone contenuti e scopi Esporre oralmente argomenti di studio in modo chiaro ed esauriente Applicare tecniche di supporto alla comprensione durante l'ascolto: prendere appunti, schematizzare, sintetizzare ecc.	Lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso Principali relazioni tra situazioni comunicative, interlocutori e registri linguistici	20	0	20

Tabella 7.

prima sezione di una "macro-UdA" - modello elaborato nell'ambito del progetto P.A.I.DE.I.A., aggregazione interregionale n.5

La multidisciplinarietà dell'UdA è data dal fatto che alcune componenti del compito principale – organizzare un viaggio a Parigi – implicano competenze di tipo diverso da quelle linguistiche, ad esempio matematiche perché è necessario calcolare il costo del viaggio. Meno diretto appare il collegamento con alcune competenze di tipo scientifico-tecnologico, per lo meno nel modo in cui sono formulate, ad esempio quando si parla di “Progettare e realizzare semplici prodotti anche di tipo digitale utilizzando risorse materiali, informative, organizzative e oggetti, strumenti e macchine di uso comune”, o di “Riconoscere le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione per un uso efficace”, perché sembrano contenuti che appartengono di nuovo all'asse dei linguaggi.

2.5.3. Uno sguardo ad un'UdA realmente erogata

Come esempio di UdA vera, cioè inclusa nell'offerta formativa di un CPIA, presentiamo infine un'UdA del CPIA Montagna, in Emilia Romagna, che costituisce la prima UdA dell'asse dei linguaggi relativo al I livello/I periodo – e pertanto direttamente comparabile con gli esempi presentati sopra. L'UdA si chiama “Scrivere per parlare di me, raccontarmi per conoscermi”³¹ ed è di tipo monodisciplinare. È descritta per mezzo di una scheda di una pagina che, oltre alle competenze, alle abilità ed alle conoscenze, definisce i prerequisiti (in questo caso un livello di italiano pari a A2) e indica gli strumenti didattici e le modalità di verifica. È un tipo di UdA abbastanza sintetico, che integra lo schema europeo con alcune indicazioni aggiuntive di tipo metodologico, molto comuni nella prassi didattica tradizionale. Manca, come già rilevato in tutte le altre schede, la descrizione sintetica dell'UdA. Riportiamo qui interamente la scheda per poterla poi analizzare più comodamente.

³¹ Disponibile all'indirizzo <http://www.cpiamontagna.it/wp-content/uploads/2015/12/programmazione-UDA-ITA.pdf> (accesso il 24.01.2019)

Progettazione per moduli
Percorso di istruzione di 1° livello, 1° periodo didattico, Asse dei linguaggi
Modulo 1

SCRIVERE PER PARLARE DI ME, RACCONTARMI PER CONOSCERMI			
DURATA PREVISTA	Ore in presenza: 30	Ore a distanza: 3	Totale ore: 33
COMPETENZE CHE SI INTENDE CONTRIBUIRE A SVILUPPARE O POTENZIARE	• Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative anche al fine di confrontarsi con opinioni e culture diverse. • Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo • Utilizzare le tecnologie dell'informazione per ricercare e analizzare dati e informazioni. • Comprendere gli aspetti culturali e comunicativi dei linguaggi non verbali.		
ABIUTA'	• Intervenire in diverse situazioni comunicative in maniera personale e rispettosa delle idee altrui. • Ascoltare, in situazioni di studio, di vita e di lavoro, testi prodotti da altri, comprendendone contenuti e scopi. • Individuare le informazioni essenziali di un discorso o di un programma trasmesso dai media, a partire da argomenti relativi alla propria sfera di interesse. • Esporre oralmente argomenti di studio in modo chiaro ed esauriente. • Utilizzare varie tecniche di lettura. • Produrre testi scritti corretti, coerenti, coesi e adeguati alle diverse situazioni comunicative (testi espressivi). • Leggere, comprendere e comunicare informazioni relative alla salute e alla sicurezza negli ambienti di vita e di lavoro, al fine di assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni. • Produrre differenti tipologie di testi scritti (di tipo formale ed informale).		
CONOSCENZE	Funzioni della lingua ed elementi della comunicazione. Principali strutture linguistico-grammaticali. Lessico fondamentale, lessici specifici, lingua d'uso. Principali relazioni fra situazioni comunicative, interlocutori e registri linguistici. Linguaggi non verbali e relazioni con i linguaggi verbali. Tipologie testuali e generi letterari (testi espressivi) Segnaletica e simboli convenzionali relativi alla prevenzione degli infortuni e alla sicurezza.		
PREREQUISITI NECESSARI	Conoscenza della lingua italiana livello A2.		
ATTIVITA' DIDATTICHE E STRUMENTI CONSIGLIATI	Lezioni dialogate ed interattive, lavoro di gruppo e discussione in classe. Ricerca attiva delle informazioni. Manuali e materiali: Bentini-Borri, <i>Leggere per scrivere</i> , Loescher; Porcaro-Verdi, <i>Il libro di italiano</i> , Loescher; Favaro, <i>Insieme</i> , La Nuova Italia Dudron, Ragonese, Rossato, <i>La strada delle competenze</i> , Loescher Manuali di Educazione linguistica per apprendenti della scuola di primo grado opportunamente didattizzati.		
TIPICLOGIE DI VERIFICA E VALUTAZIONE	Elaborazione scritta: testi espressivi, testi narrativi, relazioni. Test a scelta multipla (Test vero/falso, Test completamento, abbinamenti). Risoluzione di quesiti scritti. Colloquio orale.		

Tabella 8.

scheda descrittiva dell'UdA
"Scrivere per parlare di me,
raccontarmi per conoscermi"
elaborata dal CPIA Montagna, in
Emilia Romagna

Anche in questo caso, come nei casi esaminati sopra, notiamo alcune incongruenze nella formulazione delle componenti contenutistiche dell'UdA. Dal titolo, le competenze tematizzate sembrano di tipo scritto, mentre tra le competenze e le abilità sono comprese anche quelle di tipo orale – se questo elemento è compreso nel "raccontarmi per conoscermi", probabilmente sarebbe stato opportuno includere qualche elemento in più per chiarire la duplice valenza dell'UdA. Tuttavia, anche dando per scontato che l'UdA affronti sia lo scritto che il parlato, la prima competenza – "Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative

anche al fine di confrontarsi con opinioni e culture diverse” – tematizza un aspetto ed un compito ulteriore, e cioè quello dello scambio comunicativo e del confronto tra opinioni diverse, abbastanza distante da quanto il titolo indica, e cioè l’espressione del sé. Altri elementi di incoerenza sono presenti nelle seguenti competenze: “Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo”, che riguarda un’abilità ricettiva e non produttiva ed inoltre include testi non solo espressivi; “Utilizzare le tecnologie dell’informazione per ricercare e analizzare dati e informazioni”, che, oltre ad includere un elemento tecnologico non implicato dalla competenza principale suggerita dal titolo, tematizza un compito ancora divergente come la ricerca e l’analisi di informazioni; “Comprendere gli aspetti culturali e comunicativi dei linguaggi non verbali”, che si riferisce di nuovo ad una competenza slegata dalla scrittura – ma che forse potrebbe essere implicata dalla seconda parte del titolo.

La stessa eterogeneità di indicazioni si ritrova nella descrizione delle modalità di verifica, la maggior parte delle quali si riferisce a testi scritti confermando in un certo senso l’interpretazione iniziale – Elaborazione scritta: testi espressivi, testi narrativi, relazioni. Test a scelta multipla (Test vero/falso, Test completamento, abbinamenti), risoluzione di quesiti scritti – ma include, alla fine, anche il colloquio orale.

2.6. Osservazioni conclusive

Allo scopo di vedere come si concretizza un’UdA, abbiamo presentato alcuni modelli tratti dal contesto europeo e italiano per poi analizzare un’UdA reale, facente parte dell’offerta formativa di un CPIA italiano.

L’UdA nasce come strumento chiave di un processo che enfatizza e rende autonomi i risultati dell’apprendimento, rendendoli trasparenti e facilmente leggibili anche in un contesto internazionale, in modo da agevolare la transizione verso percorsi lavorativi e/o di studio. Promuove inoltre la personalizzazione dell’apprendimento, perché il percorso che porta ai risultati non viene più pre-determinato come nella prassi didattica tradizionale. Infine, è funzionale ad un processo di valutazione più agevole e trasparente, nella prospettiva della certificazione delle competenze in crediti e/o monte ore.

Perché l’UdA possa realmente svolgere queste funzioni, non può essere formulata a caso. Come esplicitamente indicato nel documento edito dal punto nazionale di contatto tedesco preso in esame più sopra, deve essere scritta in modo preciso, chiaro e sintetico. Per questo, la proposta europea include sia un modello-schema che indicazioni specifiche sul tipo di struttura frasale e di versi da usare, in modo da adottare un linguaggio comune che agevoli la comprensione, la comparabilità e la valutazione.

Alla luce di questi criteri generali, possiamo dire che le soluzioni analizzate presentano caratteristiche solo in parte convergenti.

Per quanto riguarda la struttura, l'articolazione in competenze, abilità e conoscenze è in genere rispettata. In meno, rispetto al modello europeo, c'è la descrizione sintetica dell'UdA; in più, una serie di indicazioni – durata, metodologia, strumenti, valutazione – alcuni dei quali chiaramente ereditati dalla programmazione tradizionale in unità didattiche. Questi elementi aggiuntivi, anche se tendono ad appesantire l'UdA, non ne alterano tuttavia l'identità.

Quello che possiamo invece identificare come elemento critico è, da un lato, la variabilità del tipo di formulazione dei contenuti – la struttura frasale non è standardizzata e i verbi coincidono solo casualmente con quelli della tassonomia di Bloom – e, dall'altro, la scarsa coerenza delle componenti interne. Ne deriva la riduzione della funzionalità dell'UdA, soprattutto in prospettiva esterna.

Se infatti l'UdA è scritta come documento a uso quasi esclusivamente interno (il "quasi" è relativo alla diffusione che inevitabilmente l'UdA ha nel momento in cui viene pubblicata sul sito della scuola), il problema è relativo, perché gli insegnanti hanno probabilmente molto chiaro cosa devono fare. Nel momento però in cui l'UdA esce fuori dai confini del CPIA e viene assunta come strumento per certificare crediti in un altro sistema scolastico o per validare competenze in sede lavorativa, in Italia e a maggior ragione all'estero, le sue incongruenze interne possono limitarne significativamente il valore e, di fatto, snaturarla.

Riferimenti bibliografici

Balboni, P. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.

Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Coles, M., Oates, T. (2005). *European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust* – Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England – Cedefop Panorama series; 109 – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2011). *Using learning outcomes* – European Qualifications Framework Series: Note 4. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Kennedy, D., Hyland, A. Ryan, N. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, disponibile all'indirizzo <https://donstu.ru/en/>

Tuning%20Center/Learning%20Outcomes%20and%20Competences.pdf (accesso il 24.01.2018)

National Contact Point ECVET – National Agency “Education for Europe” in the Federal Institut for Vocational Training (2011). *Geographical Mobility in Vocational Education and Training: Guidelines for describing units of learning outcomes*, disponibile all’indirizzo http://www.viaa.gov.lv/files/news/24389/guidelines_for_describing_units_of_lo.pdf (accesso il 24.01.2018)

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia Romagna (2007). *Unità di apprendimento e obiettivi formativi. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*. Napoli: Stampa Tecnodid Editrice.

Rychen, D., Salganik, L. H. (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: Franco Angeli.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

3. L'ASSENZA DEL SENSO DI COMUNITÀ NEI CORSI ONLINE

di Cabiria Greco

L'istruzione telematica è la forma più recente di istruzione a distanza, ma le sue potenzialità sono ancora molto sottovalutate tanto che alcuni degli strumenti che la caratterizzano e che potrebbero essere un valore aggiunto sono invece utilizzati in maniera marginale, e, nonostante l'utilizzo dei social in generale registri un crescente consenso, questo non si estende alle piattaforme per l'istruzione online (De Sanctis, 2003). Le tecnologie (quelle informatiche in particolare) negli ultimi decenni hanno modificato il modo di concepire molti aspetti della vita quotidiana, e questo vale anche per il campo dell'educazione. Il determinismo tecnologico (McLuhan, 2008) allarga questo concetto arrivando ad affermare che le tecnologie sviluppate all'interno di una società determinano come si svilupperanno le sue strutture sociali ed i suoi valori culturali, sebbene a questo processo fa da contraltare la considerazione che, una volta che una nuova tecnologia si è "stabilizzata" (Carwile, 2007), il modo in cui quest'ultima è costruita tende a governare il comportamento umano limitandone le risposte. Quindi, se una nuova tecnologia è un elemento che, una volta introdotto in una società nella quale già esistono dei valori sociali e culturali, produce su questa tutta una serie di effetti di rimbalzo, questo assume un peso anche maggiore nel campo dell'istruzione. Il nodo della questione non è una scarsa abilità o volontà dell'utente nell'utilizzare gli strumenti di socializzazione (applet social come Facebook o Instagram, solo per citare le più note, sono molto utilizzate e particolarmente da adolescenti e giovani adulti), ma, più probabilmente, l'errata percezione delle aree delle piattaforme per l'istruzione online deputate all'approfondimento e alla socializzazione (Ess, 2001). Un social, per definizione, è un "servizio informatico online che permette la realizzazione di reti sociali virtuali. Si tratta di siti internet o tecnologie che consentono agli utenti di condividere contenuti testuali, immagini, video e audio e di interagire tra loro" (Meyer, 2002), e quindi (tornando alla specificità di quello che ci interessa, l'istruzione) costituisce, potenzialmente, l'ambiente ideale per quel momento di condivisione che è parte fondamentale del processo di apprendimento.

Perché allora le aree dedicate ai corsisti sulle piattaforme per l'istruzione online stentano a sviluppare il loro potenziale (Ruberg, 1996)? L'ipotesi è che esista un diffuso pregiudizio rispetto all'istruzione che non si sviluppa nelle scuole con sede fisica o altre strutture ad essa assimilabili, pregiudizio che è figlio di stereotipi storico-culturali e che porta gli studenti dei corsi online a non considerare i forum quali momenti di ap-

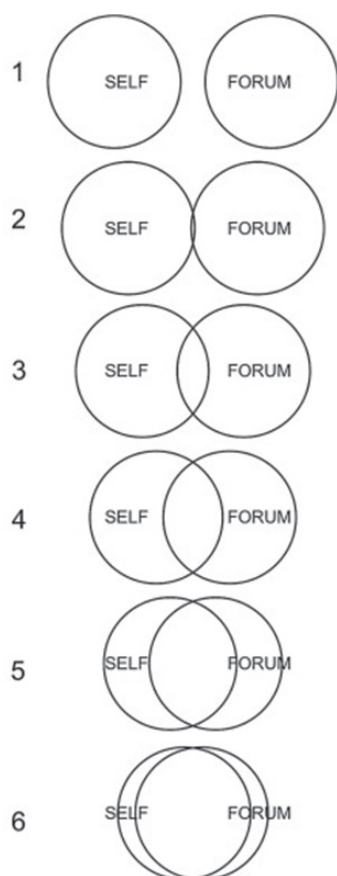


Figura 1.
Inclusion of Other
in the Self (IOS) measure
(Preso da: Pendry, L.,
Salvatore, J., 2015).

prendimento o di socializzazione con i loro colleghi e, in mancanza di un incentivo che possa abbreviare o agevolare il percorso di studi, pressoché ad ignorarli. I corsi ed in particolare i forum online sono ambienti di questo tipo e dovrebbero rappresentare una vera e propria comunità per gli iscritti (Di Maggio, 2001).

Lo sviluppo del senso di comunità è strettamente connesso a quello dell'identità personale (ovvero l'identificazione con il forum) e questo genera una serie di benefici che sono stati ampiamente studiati dalla letteratura (Hanson, 1997) ma che, in questa sede, non ci interessano direttamente; quello che invece può essere interessante è capire come si verifica il processo di identificazione all'interno di un gruppo/forum. La teoria dell'identità sociale ci viene in aiuto suggerendo che l'identificazione si verifica quando è funzionale alle necessità del soggetto, tanto che l'interesse/la partecipazione dei soggetti con un basso livel-

lo di identificazione nel gruppo cresce quando avvertono che il *mood* del gruppo si avvicina alle loro necessità o quando ne possono beneficiare (Ellemers, 2002). Laddove il forum non riesca a porsi come spazio per la socializzazione e lo sviluppo di un rapporto sociale (Holtz, 2012) tra gli studenti, è significativo come il numero delle mail e dei contatti tra studenti e tutor cresca (Carbonaro, 2012), a dimostrazione che, quale che sia l'efficienza del supporto informatico utilizzato, gli studenti ricercano comunque un contatto. In sintesi, in questo capitolo affronteremo la questione dell'insuccesso delle aree dedicate alla condivisione/socializzazione sulle piattaforme per l'istruzione online partendo dalle teorie della CMC (comunicazione mediata dalla tecnologia) e dell'apprendimento in quanto fenomeno sociale che ci permettono di comprendere quello che invece potrebbe essere il valore aggiunto di questi strumenti tanto sottovalutati.

3.1. La formazione a distanza

La "condivisione spazio-temporale tra educatore e allievo ha rappresentato un riferimento costante nell'educazione e fa ancora parte del sen-

tire comune ritenere che questa, nel senso vero del termine, si debba svolgere attraverso una compresenza fisica” (Enciclopedia TRECCANI – consultazione online): nonostante questo, la formazione a distanza è un fenomeno tutt’altro che recente che ha servito diversi scopi tra cui, in particolare, almeno ai suoi albori, la diffusione dell’educazione in posti geograficamente poco accessibili o popolati (Muhammad, 2005). A sfavore dell’educazione a distanza giocava la lentezza dello scambio della corrispondenza e la limitatezza del ruolo del docente, che si riduceva ad una correzione del compito assegnato tramite una missiva in cui appuntava il giudizio ed eventuali suggerimenti; nondimeno, le tecnologie, da sempre il motore del successo di questa tipologia di formazione, hanno reso lo scambio tra il docente e lo studente sempre più immediato fino alla posta digitale o i webinar, dove lo scambio avviene quasi in tempo reale (Garrison, 1985). L’istruzione online, la terza generazione della Formazione a Distanza, può essere considerata l’evoluzione dell’educazione a distanza, anche se, grazie all’immediatezza consentita dalla rete, alcuni degli elementi pedagogici che caratterizzano la sua forma precoce (quella che si avvaleva del sistema postale) ora vengono a mancare. Nell’e-learning, l’istruzione/formazione online, l’apprendimento, infatti, avviene principalmente in rete e mediante l’utilizzo di dispositivi che permettono l’accesso alle piattaforme dove sono creati spazi dedicati all’interazione con la finalità ultima di sollecitare la formazione di una comunità di apprendimento che, a sua volta, serve sia a superare l’isolamento del singolo sia a enfatizzare l’apprendimento sociale. Quale che sia il media utilizzato, la formazione a distanza ha degli indubbi vantaggi anche se, proprio per le sue specificità, manca dell’apertura socio-cognitiva che invece caratterizza l’istruzione tradizionale. La forma individuale (che non vuol dire individualizzata) e l’asincronia tra la produzione della didattica e la sua fruizione sono sicuramente uno degli elementi di forza della FaD, ma è proprio alla percezione degli studenti di essere unità a sé stanti e non una parte di un gruppo classe (anche se virtuale) che possiamo imputare lo scarso coinvolgimento in tutte le attività che prevedono uno scambio sociale. Tra l’altro, anche le chat ed i forum non richiedono la presenza sincrona dei corsisti, rafforzando il senso di isolamento dello studente rispetto ai suoi colleghi. L’espressione “apprendimento personalizzato” compare per la prima volta negli anni ‘60 ma la sua definizione è in continua evoluzione e, ad oggi, ancora non se ne ha una definizione condivisa (Buckley, 2005): in generale la personalizzazione può essere fatta dal docente per lo studente o dallo studente stesso, quando sviluppa le abilità necessarie. Le nuove tecnologie possono essere uno strumento estremamente utile per il processo di personalizzazione in quanto permettono al singolo l’accesso alle infor-

mazioni ed offrono gli strumenti per la discussione e la condivisione di quello che si sta studiando. L'apprendimento personalizzato, comunque sia, non è prerogativa degli ambienti digitali o dei sistemi basati sulle nuove tecnologie; l'apprendimento personalizzato è un piano di studio specifico, tarato sulle caratteristiche e/o abilità del singolo e per questo potenzialmente più efficace. Come tutte le strategie di apprendimento, anche la personalizzazione ha dei punti di forza e di debolezza. Tra i punti di forza troviamo, per l'appunto, la possibilità di venire incontro alle necessità personali, mentre tra i punti di debolezza il fatto che ridurre l'apprendimento personalizzato alla pianificazione di attività online può portare all'effetto *echo chamber* (cassa di risonanza), per cui una credenza è amplificata o rinforzata dal fatto di essere ripetuta all'interno di un sistema chiuso (Di Fonzo, 2011) – situazione frequente in contesti online iper-personalizzati e che non permette allo studente di fruire dei benefici dell'apprendimento sociale.

I cambiamenti che le tecnologie hanno portato nel mondo dell'istruzione non hanno coinvolto solo il modo in cui si svolgono le lezioni ma anche la posizione che il docente assume rispetto alla classe. Se un tempo le nozioni erano impartite letteralmente *ex-cathedra* ed il docente ne era il depositario (Nanni, 2000), oggi, con l'avvento della rete, lo studente è inondato da notizie la cui affidabilità non è sempre certa e il docente deve essere in grado non solo di padroneggiare la propria materia, ma anche di saper utilizzare un computer e gestire il flusso delle informazioni. Dunque, sebbene non ci sia dubbio che tutte le figure coinvolte a diverso titolo nel campo dell'istruzione negli ultimi due secoli abbiano affrontato un numero sempre crescente di cambiamenti, è innegabile che l'avvento di internet ha stravolto il concetto di istruzione (che prima era prettamente monodirezionale) ed è altrettanto vero che la FaD ne ha giovato (Burza, 2008). Siamo in un momento storico in cui ci sono tutti i presupposti per l'affermarsi di un e-learning di qualità, eppure la FaD è ancora considerata ancella della formazione tradizionale. L'offerta formativa online è sempre più ampia e variata e, grazie al supporto fornito dai progressi della tecnologia, è anche più calibrata sullo studente; questa sua caratteristica di essere libera dai vincoli orari o fisici e di avere delle figure dedicate a rispondere agli studenti e sostenerli sia nel processo di apprendimento sia nelle varie necessità amministrative o di altra natura potrebbe essere la chiave di volta per far sì che la FaD si affranchi, nell'immaginario collettivo, dall'essere una forma di apprendimento "minore".

3.2. L'apprendimento sociale

Non esiste una definizione condivisa di apprendimento sociale (Reed, 2010); in letteratura, infatti, questo concetto è spesso associato alla partecipazione e a quei comportamenti che mirano coscientemente a minimizzare l'effetto negativo delle proprie azioni sull'ambiente sociale. Si tende poi a non distinguere l'apprendimento sociale dell'individuo dall'apprendimento sociale in senso generale. Da questa confusione deriva anche l'evidente difficoltà nel determinare cosa è l'apprendimento sociale e conseguentemente se/quando avviene (Caprara, 1997).

Quello che osserviamo è che le definizioni di apprendimento sociale sono vaghe e fanno riferimento all'acquisizione di azioni tra di loro connesse in situazioni complesse (Ison, 2007) o all'apprendimento individuale che (avendo luogo in un contesto sociale) è influenzato da norme e modelli (Bandura, 1997). Le varie teorie sono accomunate dalla nozione, spesso implicita, che l'apprendimento è una attività sociale che si verifica all'interno di una comunità e dove le persone apprendono le une dalle altre mettendo così in moto un meccanismo che si ripercuote in maniera positiva sull'ecosistema (Wenger, 1997 in Reed, 2010), per cui l'identità e la costruzione dei significati si generano nell'interazione tra gli individui e l'individuo e l'ambiente. In quanto comunità, anche un gruppo formato dagli studenti di un corso online possiede tutte le caratteristiche affinché al suo interno si sviluppino i presupposti dell'apprendimento sociale. La percezione che si ha, però, è che gli studenti pensano che si tratti di attività accessorie e ridondanti e non ne vedono le reali potenzialità. Se si riuscisse a far passare il messaggio che l'apprendimento che si sviluppa in un contesto sociale (ed i forum di un corso online possono essere considerati un contesto sociale) ha un valore aggiunto, trasversale, forse si potrebbe aumentare l'interesse dei corsisti ad utilizzare le piattaforme per l'istruzione online in modo ragionato e consapevole, in una parola: efficace. Certo, c'è ancora da prendere in considerazione quali sono le caratteristiche e le motivazioni degli studenti che optano per un corso di una università telematica e capire se agire sul grado di consapevolezza delle potenzialità dello strumento (la piattaforma in toto) potrebbe fornire loro una motivazione sufficiente ad un utilizzo più assiduo e proficuo dei forum.

3.3. Il costruttivismo e le basi teoriche dell'educazione a distanza

Gli studenti di oggi utilizzano la rete per ascoltare la musica, socializzare e anche per seguire i corsi. Il mercato si è adeguato a questo nuovo canale di fruizione (in campo musicale l'editoria prevede delle applet tramite cui acquistare singoli brani con il proprio cellulare e, sui canali gratuiti

come YouTube, da qualche tempo a questa parte sono stati introdotti dei brevissimi spot pubblicitari che si attivano automaticamente al caricamento del video) ed altrettanto ha fatto la pedagogia. I presupposti pedagogici della formazione nell'era del digitale si ritrovano nelle basi teoriche del costruttivismo: un modello di apprendimento che ha dato un importante contributo all'educazione a distanza e ha reso solide le basi per i successivi sviluppi (Secore, 2017).

Secondo il costruttivismo, nell'insegnare online c'è di più di quello che avviene a scuola sotto lo sguardo vigile di un docente: sembrerebbe infatti che grazie alla comunicazione tramite i canali tecnologici sia possibile accedere ad un ambiente più ricco, creando un apprendimento strutturato e un dialogo con gli studenti via PC, tablet o altro (Leidner, 1995). L'importanza che il costruttivismo assume in ambito pedagogico risiede nella sua capacità di offrire un valido impianto teorico a sostegno dell'efficacia dei corsi online, provando che, anche in rete, l'eventuale sviluppo di interazioni sociali (tra gli studenti e con i docenti) facilita la costruzione di conoscenze e l'acquisizione di nuovi contenuti. Tuttavia il costruttivismo ha dei limiti e uno di questi è il grado della sua efficacia. Questo modello infatti si applica bene agli studenti che hanno già "imparato ad apprendere" e che sono in grado di prendersi carico del proprio processo di apprendimento, ma non è utilizzabile negli studenti negli stadi iniziali del loro percorso di istruzione. Nel costruttivismo, tra l'altro, possiamo ritrovare le fondamenta per il *lifelong learning*, laddove si prevede che gli studenti siano attivi e partecipi, e che sviluppino l'autoapprendimento. In aggiunta, questa teoria è da ritenersi valida per i piccoli gruppi dove l'interazione può davvero essere efficace mentre si applica con difficoltà nelle classi gremite. Da questo punto di vista i corsi online sono avvantaggiati in quanto possono essere organizzati in partenza puntando su una comunicazione costante docente-docente e docente-studente che è vantaggiosa nel processo di apprendimento. Gli studenti che avvertono un'interazione ed un impegno maggiori da parte dei docenti ritengono infatti che stanno apprendendo di più e questo può voler dire che un corso dove si promuove anche la comunicazione tra docenti, tutor e studenti è più efficace ai fini dell'apprendimento. Come abbiamo detto più volte, gli strumenti informatici hanno sostituito quelli meccanici in molti campi e per quel che concerne l'istruzione, la conoscenza e l'utilizzo del PC da parte degli studenti è data quasi per scontata con la diretta conseguenza che le industrie che ruotano intorno all'editoria scolastica, prima, ed i docenti, dopo, si sono dovuti attrezzare per costruire dei contenuti che fossero compatibili con questo dispositivo. In considerazione di tutti questi elementi, oggi il vero discrimine tra le due tipologie di università (fisica e telematica) è plausibilmente la comunicazione.

3.4. La Computer Mediated Communication (CMC)

Il digitale è arrivato nel mondo dell'istruzione in punta di piedi, dapprima sostituendo gli strumenti meccanici con dei corrispettivi digitali (ad esempio i programmi di video scrittura che hanno soppiantato la macchina da scrivere) per poi modificare il modo stesso di intendere la didattica, accompagnando alla classica lezione frontale altre metodologie (Indemini, 2014) più dinamiche i cui presupposti teorici sono tuttora oggetto di indagine. Uno degli aspetti da prendere in considerazione per capire perché le aree delle piattaforme per l'istruzione online destinate alla condivisione/socializzazione presentano un trend di partecipazione inverso rispetto a quello dell'andamento delle varie applet che con funzione social è il concetto di comunicazione, il modo in cui "funzionano" le interazioni sociali filtrate dai media, i mass media o un altro canale. Semplificando, la comunicazione (Burns, 2013) è un processo che ha luogo quando c'è una interazione tra due o più soggetti e genera un messaggio negoziato tra le parti antecedentemente o contestualmente allo scambio. In termini di informatica la schematizzazione classica del processo comunicativo mittente-messaggio-destinatario può essere tradotta con il modello dell'*information processing*, la teoria che paragona le attività di computazione di uno stimolo nel cervello dell'uomo - ricezione, elaborazione e risposta - a quelle dell'elaboratore di un computer, anche se questo tiene fuori dall'equazione due aspetti molto importanti della comunicazione: la "uidità del messaggio (il cui senso è strettamente legato al contesto) ed il mezzo con il quale viene trasmesso. In maniera estremamente sintetica, l'idea alla base dell'*information processing*, la teoria dell'elaborazione delle informazioni, è che la mente umana funziona come un computer e non reagisce semplicemente agli stimoli, come invece sostenuto dai comportamentisti. Questa teoria equipara la mente umana ad un elaboratore informatico per quello che riguarda la ricezione, l'elaborazione e la risposta a uno stimolo; l'informazione è raccolta dai sensi (input), convogliata e processata nel cervello e infine tradotta in una risposta comportamentale (output). La teoria dell'elaborazione delle informazioni, dal primo modello di Atkinson e Shiffrin stimolo-elaborazione-risposta, nel tempo, è stata sviluppata e ampliata, soprattutto per quello che riguarda nello specifico il processo di elaborazione dello stimolo. Uno degli studi più conosciuti è quello di Craik e Lockhart sui livelli di elaborazione; secondo questa teoria, l'informazione è processata a vari livelli (percezione, attenzione, etichettamento, comprensione) e questo influisce sulla qualità di apprendimento di un'informazione (Wallace, 2003).

La comunicazione è multimodale: verbale e non verbale. Nel parlare, infatti, consciamente e inconsciamente, si trasmettono tutta una serie di informazioni accessorie che possono riferirsi ad uno o all'altro dei due domini della comunicazione che, a sua volta, può essere interattiva (centrata sulla relazione) o informazionale (centrata sul contenuto). Il "medium", ovvero il mezzo attraverso il quale il messaggio è trasmesso dal mittente al destinatario, è parte attiva del processo di comunicazione e può modificare il modo in cui una persona si esprime o il senso del messaggio trasmesso. Quando la comunicazione avviene attraverso un computer, che può essere considerato un ulteriore medium, questa manca però di alcune delle componenti caratterizzanti (in particolare dell'aspetto non verbale e più nello specifico degli indizi visivi e paralinguistici) e l'assenza di questi elementi potrebbe essere una delle motivazioni principali a sostegno dell'ipotesi proposta in apertura. Solo per fare un esempio, le università telematiche, rispetto a quelle tradizionali, hanno uno scarso livello di interazione sociale con un conseguente scarso o mancato riconoscimento dell'identità dell'ateneo da parte dell'utenza; il non sentirsi parte di un gruppo accresce la distanza tra gli interlocutori e rende la comunicazione più impersonale, impacciata e artificiosa e può influenzare la attitudine all'utilizzo delle aree delle piattaforme per l'istruzione dedicate alla condivisione e alla socializzazione. La CMC, Computer Mediated Communication (Simpson, 2002), è una teoria sulla comunicazione mediata da un computer e può essere sincrona o asincrona: la comunicazione è sincrona quando è mediata da un computer ma avviene in tempo reale sebbene le persone coinvolte non siano nello stesso posto, è asincrona quando c'è un intervallo di tempo, più o meno lungo, tra lo stimolo e la risposta. Sono forme di comunicazione sincrona le video-chat e le chiamate FaceTime, sono asincrone forme di comunicazione come le e-mail e i messaggi. Le prime teorie sulla CMC risalgono al primo prototipo di e-mail negli anni '60, anche se questa teoria ha avuto il suo auge negli anni '90, quando i personal computer entrarono, sempre più prepotentemente, nelle case. Fino a quel momento, infatti, le tecnologie erano pressoché precluse al grande pubblico e ristrette principalmente a questioni pratiche come processare le informazioni e trasferire dati. La diffusione capillare dei personal computer, ma soprattutto l'avvento della rete, hanno segnato l'inizio della comunicazione veloce anche sulle grandi distanze ed hanno fatto sì che la CMC divenisse un argomento di grande interesse per gli studiosi, portando inoltre all'identificazione di quelle che sono ancora oggi le tematiche "classiche" della ricerca. La CMC è trasversale alle trasformazioni apportate dai computer e da internet poiché focalizza la sua attenzione sull'interazione sociale, sul modo in cui le identità, le relazioni e le comunità sono influenzate da

questi cambiamenti (Thurlow, 2004). Le comunità infatti, indipendentemente dal fatto che il singolo possieda o meno un computer, vengono influenzate da questi cambiamenti e presentano delle caratteristiche legate ai nuovi strumenti, anche in assenza degli stessi. Alcuni autori (Henrickson, 2000 in Thurlow, 2004), si chiedono se questi cambiamenti possano addirittura avere effetti a lungo termine sulle caratteristiche fisiche e psicologiche degli individui – anche se la vera questione è come cambiano i pattern della comunicazione umana e l'interazione sociale funzionalmente ai nuovi strumenti. Difatti, se da un canto gli effetti della CMC sono indipendenti dalle innovazioni, dall'altro degli studiosi (Thurlow, 2004) ritengono che questa non tiene però nel dovuto conto l'impatto potenzialmente negativo delle ultime forme di comunicazione digitale ed in particolare dei social. L'inadeguatezza della CMC è al centro del dibattito sulle relazioni che si generano in rete e al fatto che queste possano, o meno, considerarsi "vere". Resta comunque il fatto che, alla lettura della CMC come di un fenomeno asociale se non antisociale, fa però da contraltare il fatto che internet permetta di mantenere i rapporti interpersonali anche a grande distanza e di allargare la propria rete sociale anche in base ai soli interessi comuni, teoria che tuttavia potrebbe in qualche misura spiegare l'insuccesso di quelle piattaforme social digitali che, non chiamando in causa la sfera emotiva della persona, non stimolano l'interesse a prendervi parte (Cheunga, 2011). La CMC (Lowenthal, 2010), in sostanza, manca di molti degli elementi che ci permettono di identificare istantaneamente un ampio *range* di sfumature del comportamento umano e che consentono all'interlocutore attento di orientare la conversazione anche in base agli stimoli non verbali (i gesti, le espressioni facciali, il tono della voce) e agli indicatori di identità (età, sesso, aspetto esteriore). Quando la comunicazione si sviluppa in assenza di stimoli non verbali e marker di identità, incluso il modo in cui le persone modificano l'argomento oggetto di una conversazione funzionalmente alla persona con cui stanno interagendo, in letteratura, si utilizza il termine *cuelessness* (stato di assenza di indizi, o *clue*).

L'assenza di indizi visivi e contestuali (essere a conoscenza di informazioni quali il sesso, lo stato civile, il titolo di studio, ecc.), infatti, ha delle conseguenze sull'interazione; meno sono gli indizi, maggiore è la possibilità che l'oggetto della discussione sia orientato al motivo dell'incontro e depersonalizzato, che lo stile della comunicazione sia poco spontaneo e che, specialmente in un dibattito, prevalga la tesi più convincente (Ebner, 2018). Quale che sia la terminologia con cui si vuole utilizzare, quando si verifica questa assenza di indizi visuali e paralinguistici (tipica della comunicazione mediata dalla tecnologia) si viene a creare un aumento della distanza psicologica e la comunicazione diviene più impersonale.

Queste tematiche sono state affrontate dalla *Teoria della Social Presence* (SPT), postulata inizialmente da Short, Williams, and Christie (Short, 1976) che hanno definito la SPT “il grado di salienza di una persona nell’interazione e conseguentemente la salienza della relazione interpersonale” o, come lo ha definito più tardi Gunawardena (Gunawardena, 1995), “il grado di percezione di una persona come “reale” nell’ambito della comunicazione via media”.

Sarebbe però una generalizzazione (Spears, 1992) affermare che in rete sono assenti gli elementi della comunicazione non verbale: i primi studi (Kiesler, 1984) sull’evoluzione delle forme espressive nei testi digitali e l’introduzione dei simboli nel messaggio come modalità per sottolineare il contenuto emotivo ad esso associato (Walther, 2001) risalgono già agli anni ‘80. I primi lavori sulla CMC ritenevano che metodi di comunicazione essenziali ma poveri (come le e-mail o i brevi messaggi di testo) comportassero una certa aridità ma il timore maggiore era che la comunicazione attraverso mezzi tecnologici non potesse essere paragonata a quella in presenza per i dettagli, la fluidità, il calore, l’intimità e la socievolezza. In realtà non è propriamente corretto affermare che gli strumenti “poveri” come le e-mail o i messaggi impediscano interazioni emotive complesse. Anche in assenza di tutte le forme grafiche e video che attualmente accompagnano la forma scritta, grazie a elementi come l’intervallo nei tempi di risposta era comunque possibile ottenere importanti indicazioni sui connotati emotivi sottesi a quegli scambi. Ad esempio, uno studente che tempesta di e-mail il proprio docente o tutor, che risponde immediatamente, utilizzando testi immotivatamente lunghi e verbosi, palesa uno stato di ansia; di converso, un docente che evade la posta elettronica replicando alle mail con risposte preformulate e brevi, magari in giorni prestabiliti, dimostra di essere scarsamente interessato ad approfondire i rapporti interpersonali con gli studenti.

Con l’introduzione della banda larga, gli utenti della rete possono adesso trasmettere “indizi multipli”, dare feedback in tempi molto brevi ed utilizzare (secondo le preferenze dettate dalla necessità o dalla scelta personale) un linguaggio naturale o conversazionale. Questa situazione ha fatto evolvere significativamente la comunicazione e, con essa, gli studi sulle forme di comunicazione non verbale applicate alla rete tra le quali la *media richness theory* (Daft, 1986), secondo la quale l’attuale ricchezza del canale della comunicazione rende lo scambio più efficace ed efficiente, derivandone quindi che più è complesso il compito della comunicazione, più deve essere ricco il mezzo attraverso il quale questa si produce. In ultimo non possiamo non citare un filone di ricerca sulla comunicazione digitale che prende il nome di SIP, Social Information Processing (Dodge, 1986), e che si discosta dalle speculazioni più diffuse sostenendo

che la CMC avrebbe delle caratteristiche di “interpersonalità” (Walther, 1992) in quanto è satura di contenuti che hanno le caratteristiche delle relazioni sociali stereotipicamente, idealmente, intese (caratteristica condivisa con la comunicazione in presenza) e che, dunque, il processo di classificazione in categorie sociali tipico del comportamento umano si ripresenterebbe in maniera più accentuata nei rapporti sociali sul web dove l'identità sociale predomina su quella personale (Cooke, 2017). Questo discorso può essere esteso dal destinatario al mittente che fornisce una *selective self-presentation* o una *optimized self-presentation*, ovvero sceglie selettivamente cosa raccontare creando in questo modo un'immagine stereotipata o ideale di sé stesso (Gonzales, 2011). Il bisogno di costruire delle relazioni con l'altro è una necessità primaria dell'individuo: nei contesti sociali si sviluppano le proprie competenze di base, si costruiscono i modelli comportamentali (Lawler, 2009). In questo nuovo ambiente – internet – si condividono contenuti che vanno dagli interessi più mondani e banali alle confidenze di esperienze drammatiche ritrovando, nell'interazione con persone che hanno un vissuto simile, un confronto produttivo. La socializzazione digitale dispone di molteplici canali e modalità espressive, anche se ad un elevato numero di contatti o amicizie sui social non corrisponde necessariamente un numero corrispondente di interazioni reali.

C'è anche da dire che il singolo utente è sollecitato dalle reti stesse al loro utilizzo grazie a politiche aggressive ma evidentemente efficaci (tra cui sono comprese forme di retribuzione e altri benefit per i singoli soggetti che raggiungono un numero molto elevato di consensi/contatti). Ne consegue che la CMC oggi deve tenere conto sia delle strategie di social marketing sia del fatto che gli smartphone rendono l'accesso a internet letteralmente a portata di mano e, in virtù di questi fattori, la socializzazione in rete sta cambiando e le ripercussioni si avvertono anche al di fuori di internet. Gli individui manifestano la volontà (se non addirittura la necessità) di condividere opinioni, credenze, esperienze e di sollecitare l'interesse e la reazione altrui; anche lo studente di un corso online, dunque, ha in sé la capacità di socializzare e di proiettarsi – socialmente e emozionalmente – in questo contesto e la mancanza di contatti sociali significativi potrebbe originare la sensazione di frustrazione (Dabbagh, 2005) e in taluni casi di fallimento che alcuni corsisti esperiscono.

3.5. Educazione a distanza e pregiudizi

La FaD è una forma di studio individuale ma non autonoma: l'autodidatta infatti personalizza il suo apprendimento decidendo i tempi e scegliendo il materiale ma la sua forma di istruzione – di autoistruzione – non pre-

vede il concetto di scuola, che invece è una “istituzione sociale, pubblica o privata, preposta all’istruzione [...] dove [...] la formazione e il consolidamento dei saperi avvengono attraverso la strutturazione formale delle prestazioni richieste agli allievi, mediante l’indicazione di obiettivi di apprendimento, di mezzi adeguati per realizzarli, di un sistema di incentivi e disincentivi diretto a valutarne positivamente o negativamente il raggiungimento con eventuali conseguenti prassi sanzionatorie [...] e dove lo studente [...] affronta sin dall’inizio la complessità della vita sociale e acquisisce “pratiche di comportamento adeguate alla costruzione del vivere sociale” (Enciclopedia Treccani – consultazione online). Se ne evince pertanto che il concetto stesso di scuola prevede un’organizzazione preposta all’insegnamento ed un gruppo di studenti, concetto che si ripropone in modalità diverse anche nell’educazione a distanza dove c’è una separazione fisica tra insegnante e studente e l’attività formativa è svincolata dalla contemporaneità rispetto all’erogazione. L’istruzione a distanza, come quella in presenza, prevede dunque la presenza di un docente e di almeno un discente ma, per via della sua caratteristica di essere asincrona, deve sottostare anche a delle condizioni (alcune condivise con quelle in presenza) tra le quali ritroviamo (Spata, 2004): un’organizzazione didattica strutturata; la presenza di una tecnologia per collegare l’insegnante e il discente (carattere mediato della comunicazione); l’impiego sistematico di formazione remota, virtuale e vicaria; la disponibilità di una comunicazione a due vie; una forma industrializzata di istruzione; l’esplicitazione di criteri e regole di studio. Ora, assunto che la relazione sociale è necessaria all’individuo e che l’assenza di quest’ultima correla con stati di sofferenza e frustrazione (Oakeshott, 1971), è naturale chiedersi quali siano le ragioni per cui nelle università telematiche non si sviluppi, nonostante i presupposti ci siano tutti. Chi eroga un corso online, infatti, si avvale di piattaforme che permettono non solo di scaricare i materiali didattici, vedere (e rivedere) lezioni, mettere in pausa quando non si è capito qualcosa e magari cercare online la parola o il concetto che sono risultati ostici, di decidere quando e da dove fare l’accesso, ma sono anche strutturate in modo che ci sia uno spazio dedicato alla socializzazione con i tutor, docenti e compagni di corso. Questi spazi funzionano in maniera simile alle applicazioni “social” e, previo accesso con credenziali, lasciano ai corsisti libertà di esprimersi, di scambiare le proprie opinioni la differenza principale rispetto ai *social* è che in questi casi esiste un mediatore che, costantemente (sebbene evidentemente parliamo di CMC asincrona), monitora la piattaforma per rispondere a domande specifiche, mediare laddove necessario, sfondare eventuali commenti fuori luogo. Lasciare all’utenza la libertà di inserire un proprio commento personale si scontra però con il proliferare, nella rete non solo

nei forum, di commenti deliberatamente offensivi talvolta espressi nascondendosi dietro ad identità virtuali fittizie. Consapevoli che questo genere di commenti vanno a ledere l'autostima della persona attaccata e possono attivamente sfociare in vissuti di fobia sociale, Facebook, Twitter, Youtube, Instagram ed altre piattaforme digitali sono adesso più sensibili al fenomeno e stanno cercando attivamente una risposta a questo fenomeno attraverso algoritmi che rilevano i commenti potenzialmente inopportuni, offrendo la possibilità di disabilitare i commenti e chiedendo agli utenti di leggere le linee guida prima di utilizzare la piattaforma ed in particolare la sezione dei commenti (Chaua, 2007). Altro elemento chiave è l'età media dei corsisti che decidono di rivolgersi all'istruzione online e concorre a formare un contesto che si presta bene a questo scopo (la formazione di una comunità). I corsi, infatti, sono per la maggior parte frequentati da persone che hanno già una formazione di base o un interesse in un ambito specifico e perciò condividono almeno quell'interesse se non addirittura lo stesso background culturale o scolastico (Richardson, 2003).

3.6. Tipologie di studenti dei corsi online

C'è ora da considerare la tipologia di studenti che compongono l'utenza che, come è facile immaginare, può essere molto varia. Scuole di ogni ordine e grado e campus universitari sono frequentati per la maggior parte da gruppi omogenei per età e abitudini di vita (Astin, 1999) ma lo stesso non è vero per i corsi online. Gli studenti che si affacciano all'istruzione online in genere sono persone che non si possono permettere di studiare fuori sede o che hanno poco tempo a disposizione per frequentare fisicamente un corso (lavoratori full-time, studenti ospedalizzati), ed è vero che esiste una disomogeneità di fondo e che questa può avere un peso rispetto all'identificazione e alla creazione di un senso di comunità, ma questo non basta a spiegare la scarsa propensione all'utilizzo delle aree di condivisione in una piattaforma per la formazione a distanza. Per quello che riguarda i forum di queste piattaforme possiamo immaginare che un elemento che contribuisce allo scarso interesse è la percezione che essi siano dei momenti blandamente formativi, degli spazi dedicati ad una dotta conversazione piuttosto che all'apprendimento (Richardson, 2003).

Gioca a sfavore dei corsi online, in particolare in ambito accademico, anche quella resistenza verso l'apprendimento che avviene al di fuori dei canali tradizionali e che ha fatto sì che quella online sia stata in passato relegata a forma cadetta o emergenziale (zone rurali in cui le scuole non erano presenti, studenti-lavoratori, ecc.) con l'effetto diretto che le nuove tecnologie hanno semplicemente modificato o migliorato il mezzo con

cui essa viene erogata ma non sono riuscite a cambiare la percezione di questo “apprendimento-altro” nell’immaginario collettivo (Patrick, 2013). Grazie alla rete e ai nuovi *device* (che hanno superato le restrizioni ambientali, incrementando la produttività dei soggetti implicati nell’educazione a distanza e dando nuovo impulso alla sperimentazione dei docenti) la FaD si è sviluppata in maniera esponenziale tanto che sono nati dei corsi che si svolgono interamente online e hanno ampliato il loro bacino di utenza anche ai professionisti interessati alla formazione continua. Da un report sull’istruzione online (Bailey, 2014) è emerso gli studenti ed i loro genitori ritengono che i corsi misti siano più validi di quelli solo frontali o solo online sia sul versante della qualità sia della fruibilità. Questo rafforza l’ipotesi che, nella formazione a distanza, la scarsa partecipazione alle attività che non sono strettamente necessarie al superamento di un corso (vedi i forum delle università telematiche) non ha tanto a che fare con il mezzo di erogazione quanto con il preconconcetto culturale secondo il quale il corso tenuto in presenza dal docente ha un valore educativo più elevato. In passato l’istruzione di alto livello, quella universitaria o semplicemente la scuola superiore, era erogata solo attraverso lezioni frontali e non raggiungeva – o interessava – il bacino di utenza della formazione a distanza. Questo può aver contribuito a creare, nell’inconscio collettivo, una relazione tra la metodologia di erogazione dell’istruzione ed il livello dell’istruzione erogata: la formazione a distanza, in sostanza, è stata (più o meno inconsciamente) associata a bassi livelli di scolarità e ad un livello di formazione di medio-basso. I dispositivi di comunicazione correnti hanno fatto in modo che la comunicazione tra soggetti che si trovano a grande distanza geografica sia mediata dal mezzo ma immediata nei tempi e questo ha avuto un effetto significativo sia sul fenomeno della socializzazione online sia sulla percezione di fenomeni quali lavorare o studiare a distanza, che sono oramai comuni e socialmente accettati. Un aspetto che può essere interessante indagare per comprendere le resistenze all’utilizzo delle aree destinate alla condivisione nelle piattaforme per l’istruzione a distanza, ma più in generale al diffuso preconconcetto verso la qualità di questa modalità di studio, può essere la tipologia dello studente che vi si iscrive e le motivazioni di questa scelta. Nel succitato studio sono state individuate le tipologie di studente che più frequentemente possiamo ritrovare in un corso online; gli studenti presi in esame erano tutti universitari ma il discorso si può facilmente estendere a tutti i corsi di formazione online. Gli studenti sono stati suddivisi in 5 macro categorie e, per ognuna di queste categorie, sono state prese in considerazione le motivazioni e la loro opinione.

I primi sono i *true believers* (gli studenti che ci credono davvero). Sono gli studenti ai quali è dedicata principalmente l’istruzione online, frequen-

tano online la maggior parte dei corsi e sono strenui difensori di questa modalità di insegnamento apprezzandone la possibilità di apprendere con i propri tempi e l'asincronicità delle lezioni; questa tipologia di studenti ritiene questo tipo di insegnamento una valida alternativa all'educazione tradizionale e non semplicemente una parte di quest'ultima. Abbiamo quindi gli *online rejecters* (studenti che rifiutano l'istruzione online). Sono gli studenti che hanno provato i corsi online ma sono rimasti delusi da quella che considerano la mancanza di qualità e la scarsa considerazione della formazione online rispetto a quella tradizionale (es. il peso che ha nel curriculum personale).

Un'altra categoria sono gli *experience seekers* (studenti che vogliono provare sperimentare). Sono gli studenti che vogliono provare gli aspetti sociali ed emozionali dell'educazione e credono che il College sia il luogo migliore per coltivare delle amicizie che durino per tutta la vita; sorprendentemente, a questi studenti non interessa come è erogata l'istruzione ma piuttosto il raggiungimento del titolo di studio ed il loro avanzamento sociale e lavorativo.

E ancora i *money mavens* (i maghi della finanza). Questi studenti sono motivati ad intraprendere un percorso educativo perché sono interessati ai benefici economici derivanti dal possesso di un titolo di studio e mirano alla redditività del capitale d'investimento (ovvero ad avere un lavoro migliore e a guadagnare di più).

Per concludere, ci sono gli *open minds* (studenti di larghe vedute). Secondo il report questi studenti sono potenzialmente le nuove leve dell'istruzione online e potrebbero ricadere facilmente nella prima categoria qualora l'esperienza online incontrasse i loro standard (elevati) ed offrisse dei vantaggi rispetto alle classi tradizionali.

Queste macro categorie non possono certo ricoprire tutta la complessità degli studenti che si affacciano alla realtà dei corsi online e un'analisi davvero completa dovrebbe valutare anche le loro motivazioni e l'investimento emotivo-personale, ma già una veloce analisi a partire da queste cinque tipologie ci permette di ipotizzare che il grado di interattività è uno degli elementi ricorrenti nel determinare il successo o il fallimento di un corso online, e che l'elemento di debolezza dei corsi online rispetto a quelli tradizionali è che non riescono a dare agli studenti il livello di interattività che invece caratterizza altre tipologie di istruzione.

3.7. Attività integrative e la loro efficacia nei corsi online

Un altro elemento che ci può dare il polso della diversa percezione che si ha di un corso online rispetto ad uno in presenza è la modalità in cui gli studenti svolgono le attività integrative proposte dai docenti o dai tutor.

Gli studenti che apprendono grazie a strategie attive mostrano una maggiore ritenzione (Blakemore, 2005) di quanto appreso, e questo è legato al fatto che le informazioni così acquisite sono processate attraverso strategie di *problem solving* che permettono di sviluppare ulteriormente i nuovi concetti appresi. È quindi importante offrire agli studenti, sia nelle classi fisiche che in quelle online, attività integrative che siano delle opportunità di approfondire lo studio applicando i concetti appresi e sviluppando nuove conoscenze. Le attività integrative che prenderemo in considerazione sono: il test in entrata ed in uscita; le prove di scrittura creativa; il processo di familiarizzazione; la condivisione e infine il mosaico. Per ognuna analizzeremo similarità e differenze – laddove presenti – indagando se è possibile estendere anche alle attività integrative l'ipotesi di partenza e se, dunque, il loro successo/insuccesso correla in qualche misura con le resistenze culturali verso l'istruzione online e la mancanza di un senso di comunità degli studenti di questa tipologia di formazione. Il test in entrata ed in uscita. Il controllo in entrata ed in uscita è uno strumento che permette di effettuare una valutazione veloce dello studente: si tratta di prove con pochi item che possono essere somministrati su carta o online a seconda della tipologia di corso. In particolare, il test in ingresso può stabilire le conoscenze in entrata di una persona rispetto alla materia in generale o all'argomento oggetto di una specifica lezione mentre i test in uscita servono a valutare quanto lo studente ha capito della lezione appena svolta o a farlo riflettere su un determinato argomento tra quelli proposti in una lezione. Il docente che decide di avvalersi di questa tecnica ne valuta i pro e i contro. Somministrare un test, anche una prova di pochi item, comporta infatti un aggravio in termini di tempo e la necessità di correggere (in tempi veloci) le prove, di fare un assessment dello stato della classe in generale e del singolo studente in particolare ed eventualmente rimodulare la lezione a seconda di quanto esaminato (Marzano, 2012). Ad esempio, se il test rivela che le conoscenze in entrata rispetto ad un argomento sono scarse per la maggior parte degli studenti, la prima parte della lezione dovrà essere di carattere introduttivo ma, se la quasi totalità degli studenti ha una conoscenza buona o approfondita dell'argomento (magari accompagnata dall'espressione di pareri personali) allora il taglio della lezione potrà avere tutt'altro respiro. Il test in uscita serve invece a valutare quanto gli studenti hanno compreso di un argomento e per fare un assessment stavolta però riferito alla lezione successiva. Tra le caratteristiche positive che la letteratura in materia (Danley, 2016) associa a questa tipologia di attività integrativa sono riconosciute: la partecipazione dei singoli studenti, lo stimolo a focalizzarsi sui concetti chiave della lezione, ottenere una grande quantità di informazioni a fronte della quota di tempo utilizzato, la possibilità di

calibrare le lezioni passo passo e renderle realmente disegnate per la classe. La scrittura creativa. Un'altra attività è quella della "scrittura libera" (Lindgren, 2012). In questo caso il docente, in qualunque momento della lezione, può chiedere ai suoi studenti di dedicare qualche minuto (Lannin, 2007) a: scrivere cosa pensano dell'argomento oggetto della lezione, dare loro un argomento specifico su cui focalizzarsi oppure formulare delle "predizioni" (immaginare le conseguenze di un evento). Per fare un esempio, in un corso di storia in cui si sta studiando la rivoluzione francese, il docente può chiedere quali furono le cause principali della rivoluzione ma potrebbe anche chiedere se, alla luce di quanto stavano facendo negli stessi anni i sovrani delle altre nazioni, il monarca francese potrebbe aver agito diversamente e con quale esito. Queste attività permettono agli studenti di raccogliere i propri pensieri e di rivisitarli in maniera critica mentre sviluppano anche l'abilità di scrittura. Tra le varie attività, una in particolare ha a che fare con il processo di socializzazione e con la formazione del gruppo classe è la cosiddetta "*ice breaker*", letteralmente "rompi ghiaccio", per superare l'imbarazzo iniziale che occorre quando due estranei entrano in relazione. Più o meno consciamente, molti docenti si affidano a questa attività accessoria all'inizio di corso e, in un corso online, questa attività è solitamente portata avanti dai vari tutor. Resta comunque il fatto che, in una classe dove gli studenti sono fisicamente nello stesso posto, questo tipo di tecnica è efficace ma in una classe virtuale, dove i tempi di incontro non sono necessariamente sincroni e gli studenti non avvertono la necessità di legare con gli altri corsisti (sebbene poi sentano la mancanza del concetto di classe) questa strategia risulta debole. In ambedue i casi il docente/tutor sollecita gli studenti a presentarsi e dire qualcosa di sé aiutando così il processo di personalizzazione dello studente (Garcia-Del Muro, 2019) e la formazione del concetto di unità - il gruppo classe - e quindi di comunità. Con lo studente virtuale invece assistiamo ad una sorta di depersonalizzazione dietro allo schermo. Il processo di familiarizzazione. Questa attività è caratteristica del lavoro in classe ed è molto utilizzata a scuola ma spesso sottovalutata nella formazione online. L'attività si compone di tre momenti "pensa-forma una coppia/gruppo-condividi". Il primo momento (pensa) è svolto individualmente: il docente chiede allo studente di pensare ad un argomento o di scrivere quello che ne pensa; dopo un intervallo di tempo non troppo lungo, il docente divide gli studenti in coppie o in piccoli gruppi che discuteranno l'argomento prima tra di loro e poi con tutta la classe. Dal momento che il successo di questa attività dipende dalla natura della domanda posta e dall'abilità del docente di problematizzarla, il docente deve far in modo che la domanda stimoli il pensiero critico e le abilità di *problem solving*. Grazie al lavoro di gruppo e poi di

classe, gli studenti articolano il loro pensiero, si confrontano e sono costretti ad argomentare e sostenere le loro opinioni. Perché questo potrebbe essere vantaggioso per i corsi online? Come abbiamo detto più volte, gli studenti di un corso online non si sentono parte di una classe vera e propria e non avvertono il senso di comunità. Questo fenomeno può essere legato all'ambiente (la classe virtuale e non fisica) ma anche al fatto che stringere un rapporto con degli sconosciuti, soprattutto se "conosciuti" tutti insieme e in numero elevato, non è facile, meno che mai su una piattaforma digitale. Lo spazio dedicato agli studenti, solitamente una chat o un forum, per quanto possa essere informale, non stimola la condivisione di conversazioni, specialmente a carattere personale. Creare dei gruppi di lavoro piccoli (magari studiati a tavolino dal docente/tutor) potrebbe mettere in contatto degli studenti che, in un contesto protetto e popolato da poche altre persone, affini per background o per inclinazione, potrebbero condividere opinioni, conoscenze, pareri, esperienze e - chissà - elementi della propria storia, arrivando così a sentirsi gruppo, parte di qualcosa. La discussione di un argomento in un gruppo ristretto (per iscritto e su una chat) stimola il pensiero creativo e può migliorare le abilità di scrittura in quanto i corsisti devono produrre un testo grammaticalmente corretto, comprensibile e di senso compiuto (nel quale sia indicato quale è la propria idea in merito alla questione oggetto della lezione, le motivazioni che hanno portato in quella direzione e quelle contrarie). Il mosaico. Molto simile al precedente è il mosaico (letteralmente il "puzzle" - the jigsaw), una modalità di apprendimento attivo che prevede che l'argomento oggetto di studio sia suddiviso in sotto-questioni ed assegna a gruppi ristretti di studenti il compito di risolvere la loro porzione di lavoro e quindi di confrontarsi con il gruppo classe per la risoluzione del problema nella sua totalità. "Mosaico" sono le attività come gli esperimenti, i piccoli progetti di ricerca, l'analisi/confronto di dati e l'analisi di testi letterari mentre le abilità promosse sono la capacità di esplorare problemi o testi, la collaborazione, l'apprendimento reciproco e la condivisione/ analisi critica delle idee espresse. In virtù di quanto detto poco sopra, anche questa attività potrebbe essere utilizzata proficuamente nei corsi online e magari persino divenire il ponte per la creazione di rapporti interpersonali tra gli studenti, sollecitando così la formazione del senso di comunità e la partecipazione attiva alle attività delle piattaforme che ospitano i corsi di istruzione online.

3.8. Conclusioni

L'apprendimento è un fenomeno sociale e anche nei contesti che potrebbero sembrare poco adatti per i processi di socializzazione, come nel caso

dell'utilizzo di mezzi informatici, ci sono i presupposti affinché si sviluppino. La spiegazione del perché le aree destinate alla condivisione nelle piattaforme per la formazione a distanza non hanno il successo sperato non risiede dunque nel mezzo impiegato e nemmeno nell'abilità dei fruitori di utilizzare lo strumento; infatti, laddove l'istruzione online è una parte di quella tradizionale (un insieme di lezioni che completano ed integrano il curriculum) le opinioni sono positive permettendoci di inferire che il problema non è nemmeno il "media" tout-court. Le ragioni che possiamo addurre pertanto devono essere di natura culturale, verosimilmente legate al fatto che la FaD è da sempre ritenuta una soluzione alternativa da adottarsi come ripiego qualora la persona, quale che sia la ragione, non possa frequentare la scuola "vera", cioè gli istituti tradizionali dove docente e studente hanno un contatto diretto, fisico. Ne deriva allora che chi intraprende un corso interamente online non lo percepisce come una "scuola" (in senso lato) vera e propria ma piuttosto come un contenitore dove trovare le lezioni, i materiali e tutto lo stretto necessario per il completamento del percorso di studi intrapreso. In assenza dell'idea di un gruppo-classe, di una comunità, qualsiasi attività che non sia fruire di una lezione o fare un compito soggetto a valutazione o all'acquisizione di crediti diventa un'attività in più che richiede tempo e fatica senza avere in cambio un riscontro effettivo, una traduzione in crediti o un riconoscimento di sorta. Come si può stimolare uno studente a sfruttare uno strumento che ha in sé un così grande potenziale a livello sia didattico sia sociale? Una risposta facile sarebbe quella di dare agli studenti una moneta di scambio (crediti/ore) come riconoscimento del tempo speso ma questo non garantirebbe in alcun modo la qualità del tempo che vi trascorrerebbero. Se invece vogliamo che gli studenti comprendano che non è un'attività accessoria o una perdita di tempo, ma una possibilità in più che viene offerta, la trasformazione deve avvenire a livello più profondo, cognitivo. Le ragioni elencate e le teorie a cui abbiamo fatto cenno ci danno una spiegazione tutto sommato ragionevole dell'insuccesso delle aree di condivisione di queste piattaforme; quello che però manca per avere un quadro più preciso è il punto di vista degli studenti. Sarebbe interessante proporre un'indagine più estesa che riesca a dare degli spunti per impostare costruttivamente questi ambienti. Un interesse attivo dei corsisti, infatti, migliorerebbe non solo il livello della preparazione del singolo studente ma anche la sua socializzazione e quindi la percezione dell'ambiente online come una vera classe con tutti i effetti desiderati connessi.

Bibliografia

- Aron, A., Aron, E. N., Smollan, D. (1992). *Inclusion of other in the self-scale and the structure of interpersonal closeness*. Journal of Personality And Social Psychology, 63 (4) pp. 596-612.
- Astin, A. W. (1999). *Student involvement: A developmental theory for higher education*. Journal of College Student Development, 40(5), 518- 529.
- Bailey, A., Barton, C., Mullen K. (2014). *The Five Faces of Online Education What Students and Parents Want*. Boston Consulting Group. June 18, 2014.
- Bandura, A. (1997), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Trento: Erikson, 2000.
- Beaudoin, M. (2001). *Learning or lurking? Tracking the 'invisible' online student*. Orlando, FL: Paper delivered at the 7th Sloan-C International Conference on Asynchronous Learning Networks, 2001.
- Blakemore, S. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Buckley, T.M., Schatzberg, A.F. (2005). *On the interactions of the hypothalamicpituitary-adrenal (HPA) axis and sleep: normal HPA axis activity and circadian rhythm, exemplary sleep disorders*. J Clin Endocrinol Metab, 2005 May; 90(5):3106-14.
- Burns, T. W., O'Connor, D. J., Stocklmayer, S. M. (2013). *Science Communication: A Contemporary Definition*. Public Understanding of Science, Vol 12, Issue 2, pp. 183 – 202.
- Burza, V. (2008). *Formazione e società globale*. Anicia: Roma.
- Caprara, G. V. (1997). Bandura. Milano: Franco Angeli Editore.
- Carwile, J. (2007). *A Constructivist Approach to Online Teaching and Learning*. INQUIRY, Vol. 12, Issue 1, Spring 2007, pp. 68-73.
- Chaua, M., Xu, J. (2007). *Mining communities and their relationships in blogs: A study of online hate groups*. International Journal of Human-Computer Studies, Vol. 65, Issue 1, January 2007, 57-70.
- Cheunga, C., Chiua, P., Mattew, K. (2011). *Online social networks: Why do students use facebook?* Computers in Human Behavior, Vol. 27, Issue 4, July 2011, pp. 1337-1343.
- Cooke, T. (2017). *Social Information Processing: A Useful Framework for Educational Psychology*. Educational Psychology Research and Practice, Vol. 3, No. 1. Spring 2017. pp. 50-69. Coombs, D.S.

- Collister S.C. (2015). *Debates for the Digital Age: The Good, the Bad, and the Ugly of our Online World*. ABC-CLIO, nov. 2015 – 671.
- Crowley, D., Heyer, P. (2010). *Communication in History*. New York: Routledge.
- Dabbagh, N., Bannan-Ritland, B. (2005). *Online Learning: Concepts, Strategies, and Application*. Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Daft, R. L., Lengel, R. H. (1986). *Organizational information requirements, media richness and structural design*. Management Science. 32 (5): 554-571.
- Danley, A., McCoy, P., Rahila Weed, P. (2016). *Exit tickets open the door to university learning*. A Journal of Scholarly Teaching 11: 48-58.
- De Sanctis, G., Fayard, A. L., Roach, M., Jianga, L., (2003). *Learning in On-line Forums*. European Management Journal, Vol. 21, Issue 5, October 2003, Pages 565-577
- Di Fonzo, N. (2011). *The Echo-Chamber Effect*. The New York Times, issue 2011-04-21.
- Di Maggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. R., Robinson, J. P. (2001). *Social implications of the Internet*. Annual Review of Sociology, 27 pp. 307-336.
- Dodge, K. A. (1986). *A social information processing model of social competence in children. Social information processing deficits of aggressive children: Present findings and implications for social skills training*. Clinical Psychology Review, Vol. 11, Issue 5, 1991, Pages 621-644.
- Dresbeck, L., Gimpel, J., (1976). *The Medieval Machine: The Industrial Revolution of the Middle Ages*. The American Historical Review. Vol. 82, Issue 4, 1 October 1977, pp 933-934. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., Willingham, D. (2013). *Improving Students' Learning with Elective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive Educational Psychology*. Psychological Science, 14(1), 4-58.
- Ebner, N. (2018). *Negotiating with Information and Communication Technology in a Cross-Cultural World*. The Palgrave Handbook of Cross-Cultural Business Negotiation, 10.1007/978-3-030-00277-0_5, (91-116).
- Ellemers, N., Spears, R., Doosje, B. (2002). *Self and social identity*. Annual Review of Psychology, 53 (1), pp. 161-186.
- Entwistle, N., Meyer, J., & Tait, H. (1991). *Student Failure: Disintegrated Patterns of Study Strategies and Perceptions of the Learning Environment*. Higher Education, 21(2), 249-261.

- Ess, C., Sudweeks, F. (2001). *Culture, Technology, Communication: Towards an Intercultural Global Village*. Suny Press.
- Fourie, I. (2012), *Semantic Web Personalization and Context Awareness: Management of Personal Identities and Social Networking*, *Online Information Review*, Vol. 36 No. 4, pp. 622-623.
- Garcia-Delmuro, C. R. (2019). *Teacher Experience with Personalized Learning: Training, Program Elements, and Teacher Role at Two Low SES Schools*. Online <http://escholarship.org/uc/item/41p604k>
- Garrison G. R., (1985). *Three generation of technological innovation*. *Distance Education*, Issue 6, pp. 235-241.
- Gonzales, A.L., Hancock, M.A., Jeffrey T. H. (2011). *Mirror, Mirror on my Facebook Wall: Effetcts of Exposure to Facebook on Self-Esteem*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, Vol. 14, Issue 1-2, 2011.
- Gunawardena, C.N. (1995). *Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences*. *IJET* Volume 1, N. 2. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE): Chesapeake, VA.
- Hanson, D., Maushak, N. J., Schlosser, C.A., Anderson, M.L., Sorenson, C., and Simonson, M. (1997). *Distance education: Review of the literature*, Washington, D.C.: Association For Educational Communications and Technology.
- Holtz, P., Kronberger, N., Wagner, W. (2012). *Analyzing Internet Forums. A Practical Guide Related information*. *Journal of Media Psychology* (2012), 24, pp. 55-66. August 31, 2012.
- Indemini, L. (2014). *Scuola digitale, i migliori casi italiani*. Agenda Digitale.
- Lindsey, R., Mozer, M., Cepeda, N., Pashler, H. (2009). *Optimizing Memory Retention with Cognitive Models [online]* <https://www.yorku.ca/ncepeda/publications/LMCP2009.pdf>.
- Kiesler, S., Siegel, J., McGuire, T. W. (1984). *Social psychological aspects of computer-mediated communication*. *American Psychologist*, 39(10), 1123-1134.
- Lannin, A. (2007). *Freewriting for fluency and flow in eighth and ninth grade reading classes*. University of Missouri-Columbia Electronic Thesis & Dissertation Archives.
- Lawler, E. J., Thye, S.R., Yoon, J. (2009). *Social Commitments in a Depersonalized World*. New York: The Russel-Sage Foundation.

- Leidner, D.E., Sirkka, L. J. (1995). *The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View*. MIS Quarterly, Vol. 19, No. 3, [special issue] Curricula and Pedagogy (Sep., 1995), pp. 265-291.
- Lindgren, R., McDaniel, R. (2012). *Transforming Online Learning through Narrative and Student Agency*. Journal of Educational Technology & Society, 15(4), 344-355.
- Lowenthal, P. R. (2010). *The Evolution and Influence of Social Presence Theory on Online Learning*. Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices.
- Madell, D. E, Muncer S. J. (2007). *An Important Reason for Young People's Use of the Internet and Mobile Phones for Communication?* Cyberpsychology & Behavior, Vol. 10, No.1.
- Marzano, R. (2012). *Art and science of teaching: the many use of exit tickets*. Educational Leadership, 70(2), 80-81.
- McLuhan, M. (2008). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Meyer, K. A. (2002). *Quality in Distance Education: Focus on On-Line Learning*. Higher Education Report - ERIC Publications.
- Moore, G. (1997). *Sharing faces, places, and spaces: The Ontario Telepresence Project Field Studies*. In David, H. J Finn, K. E., Sellen, A. J., Wilbur, S. B. Video- Mediated Communication. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum, 301-321, 1997.
- Muhammad, K. B. (2005). *Distance Education: A Systems View* - a book review. Journal of Information and Communication Technology Education Vol 1(4), 70-72, Oct-Dec 2005.
- Murphie, A., Potts, J. (2002). *Culture and Technology*. Palgrave Macmillan.
- Nanni, A. (2000). *Una nuova Paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*. Bologna: Emi.
- Oakeshott, M. (1971). *Education: The Engagement and its Frustration*. Philosophy of Education, Vol. 5 (1):43-76 (1971).
- Patrick, S. (2013). *Mean what you say: Dening and integrating personalized, blended and competency education (Report)*. International Association for K-12 Online Learning.
- Pendry, L., Salvatore, J. (2015). *Individual and social benefits of online discussion forums*. Computers in Human Behavior, Vol. 50, September 2015, pp 211-220.

- Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Torino: Erickson.
- Reed, M. S., Evely, A. C. Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C., Stringer, L. C. (2010). *What is Social Learning?* Ecology And Society, Vol. 15, No. 4 - Dec 2010.
- Richardson, J., Swan, K. (2003). *Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction*. JALN, Volume 7, Issue 1 - February 2003 - 68.
- Ruberg, L. F., Taylor, C. D., Moore, D. M. (1996). *Student participation and interaction on-line: A case study of two college classes: Freshman Writing and Plant Science Lab*. International Journal of Educational Telecommunications, 2(1), 69-92, 1996.
- Schell, G. P., Janicki, T. J., (2013). *Online Course Pedagogy and the Constructivist Learning Model*. Journal of the Southern Association for Information System, Vol. 1, Issue 1, Winter 2013.
- Schultz, T. (2000). *Mass media and the concept of interactivity: an exploratory study of online forums and reader email*. Media, Culture & Society, 22(2), 205-221.
- Secore, S. (2017). *Social Constructivism in Online Learning: Andragogical Influence and the Effectual Educator*, E-mentor, nr 3(70), s. 4-9.
- Short, J. R. (1976). *Social systems and spatial patterns*. Online <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.1976.tb00692.x>
- Simpson, J. (2002). *Computer-Mediated Communication*. ELT Journal, 56(4), 414.
- Smith, M., Karpicke, J. (2014). *Retrieval practice with short-answer, multiple choice, and hybrid tests*. Memory, 22(7), 784-802.
- Spata, S. (2004). *Tre generazioni di FAD*. Centro ricerche metodologiche e tecnologiche per la didattica.
- Spears, R., Lea, M. (1992). *Social influence and the influence of the 'social' in computer-mediated communication* in Lea (Ed.), Contexts of computer-mediated communication (30-65). Harvester-Wheatsheaf.
- Thurlow, C., Lenge, L., Tomic, A. (2004). *Computer Mediated Communication*. SAGE Publications Inc.
- Trentin, G. (2005). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Tropp, L. R., Wright, S. C. (2001). *In group identification as the inclusion of in group in the self*. Personality and Social Psychology Bulletin, 27 (5), pp. 585-600.

Wallace, B., Ross, A., Davies, J. (2003). *Information processing models: benefits and limitations*. Contemporary Ergonomics, Taylor and Francis, London, pp. 543-548. (Chaua, 2007).

Walther, J. B., D'Addario, K. P. (2001). *The Impacts of Emoticons on Message Interpretation in Computer-Mediated Communication*. First Published August 1, 2001.

Walther, J., Burgoon, J., (1992). *Relational Communication in Computer Mediated Interaction*. Human Communication Research, 19, 1, pp. 50-88

Wagenfeld, M. O. (1996). *Mental Health and Rural America, 1980-1993: An Overview and Annotated Bibliography*. Diane Publishing.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, New York, New York, USA in Reed 2010.

4. FARE SCUOLA IN CARCERE

di Ada Maurizio

*Non ho mai visto un uomo
fissare con uno sguardo così assorto
quella sottile tenda azzurra
che i detenuti chiamano cielo.*
(Oscar Wilde, La ballata del carcere di Reading)

Colui che apre la porta di una scuola chiude una prigione
(Victor Hugo)

4.1. La mission della scuola in carcere

Il DPR 263/12 ha ricondotto il funzionamento dei corsi di alfabetizzazione e di primo e secondo livello attivati negli istituti di prevenzione e pena ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Le "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti"¹, hanno precisato che l'istruzione in carcere è finalizzata alla "rieducazione del detenuto, alla convivenza civile attraverso azioni positive che lo aiutino nella ridefinizione nel proprio progetto di vita e nell'assunzione di responsabilità verso se stesso e la società, tenuto conto che l'istruzione costituisce il presupposto per la promozione della crescita culturale e civile del detenuto e la base necessaria alla sua formazione professionale, tecnica e culturale".

In Italia ci sono attualmente cento CPIA che comprendono sedi attive negli istituti penitenziari².

La stima del numero di docenti che lavora in carcere sfiora le mille unità se si considera che i parametri per la definizione dell'organico del personale docente nei CPIA sono, indicativamente, di due/tre alfabetizzatori e di quattro/cinque docenti di primo livello per sede. A questi si devono aggiungere i docenti di secondo livello. Non ci sono cifre ufficiali ma, anche in questo caso, si può ipotizzare un dato analogo se non superiore a quello dei CPIA. Approssimativamente e per difetto, si tratta di un contingente di oltre duemila docenti distribuiti negli istituti penitenziari italiani.

Tuttavia, di rado l'attenzione del mondo accademico e della ricerca è stata rivolta al docente che insegna in carcere. Gli studi sull'istruzione

¹ Decreto Interministeriale 12 marzo 2015, paragrafo 3.6.

² Questo dato è tratto dalla Tabella A (Riparto Fondi ex art. 8 comma 1 D.M. 851/2017) contenuta nel Decreto Direttoriale MIUR 27.12.2017, N. 1537.

in carcere, infatti, hanno affrontato il tema privilegiando il punto di vista storico-sociale, quello organizzativo e normativo, raramente pedagogico. Alcuni docenti hanno pubblicato libri sull'esperienza in carcere, a volte saggi, a volte veri e propri romanzi.

Di recente, si assiste a un crescente interesse verso il mondo del carcere e la scuola tanto che la bibliografia e gli articoli on line sono sempre più numerosi. Si rileva parallelamente una crescita dell'offerta formativa rivolta a chi insegna in carcere. Corsi e master dedicati al tema sono in aumento da parte degli atenei e di enti di formazione, in risposta a un bisogno formativo specifico e in assenza di interventi ministeriali. L'ultimo corso di specializzazione destinato ai docenti che insegnano in carcere risale al 1988.

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

È necessario, quindi, avviare una seria riflessione sulle competenze specifiche e trasversali che i docenti devono possedere, sugli strumenti e sulle metodologie più idonee per svolgere al meglio il proprio lavoro in carcere. Occorre dare organicità a percorsi ed esperienze di formazione in atto e, soprattutto, costruire l'identità del sistema dell'istruzione in carcere all'interno del sistema di istruzione degli adulti.

Il contributo dell'esperienza si rivela prezioso ed è in questa direzione che sono stati intervistati tre docenti con una lunga e significativa esperienza di lavoro in carcere. La loro testimonianza rappresenta uno strumento di indagine privilegiato che consente di rilevare, seppure limitatamente ai contesti di appartenenza dei tre docenti, punti di forza e criticità ma, soprattutto, di ascoltare voci autentiche dall'interno del mondo carcerario. Ne emerge il *sentire* di chi si misura quotidianamente con vite sospese, con il dolore e la rabbia, con la vergogna e la solitudine, con il vuoto di intere giornate quando il tempo non scorre, di chi è privato della libertà personale e di chi non ha futuro e ha smesso di sperare. Dalle interviste si intravede il nucleo delle competenze fondanti la professionalità dei docenti che lavorano in carcere: relazionali, personali, comunicative, deontologiche di contesto, andragogiche e di diversity management.

Uno studio interessante che intende tracciare il profilo del docente che lavora in carcere a partire dalle competenze trasversali essenziali che deve possedere è quello in fase di realizzazione nel Centro di Ricerca

Sperimentazione e Sviluppo del Lazio in collaborazione con l'Università degli Studi Roma Tre – dipartimento di Scienze della formazione, coordinato dal CPIA 3 di Roma³. La ricerca, che ha coinvolto oltre sessanta docenti dei CPIA e dei corsi di secondo livello che insegnano negli istituti del Lazio, è stata avviata nel mese di dicembre 2018 con l'obiettivo di rilevare i bisogni formativi per la progettazione del percorso di ricerca stessa. Nella seconda fase del progetto sono state previste alcune visite presso gli istituti penitenziari del Lazio per ampliare la conoscenza della realtà e del contesto regionale e per avviare forme di condivisione delle esperienze professionali tra i docenti e gli operatori dell'area giuridico pedagogica del Ministero della Giustizia.

4.2. Le origini della scuola in carcere

La scuola in carcere in Italia ha origini lontane. Alla fine dell'Ottocento con il "Regolamento generale degli stabilimenti carcerari e dei riformatori governativi" (1891), per la prima volta, si avviavano i corsi scolastici e si dava la possibilità di acquistare libri ai più meritevoli per il comportamento.

Nel 1922 la gestione degli istituti penitenziari passò dal Ministero dell'Interno a quello della Giustizia, mentre nel 1928 il legislatore⁴ assegnò a un successivo decreto reale il compito di riordinare le scuole elementari negli istituti.

Durante il fascismo, furono emanati il Codice Penale⁵ e il successivo "Regolamento per gli istituti di prevenzione e pena"⁶, che stabilirono regole molto rigide secondo un approccio repressivo e punitivo dell'esecuzione penale. Infatti, nel Regio Decreto n. 1398/1930, noto come Codice Rocco, dal nome del ministro della Giustizia dell'epoca, le "attività trattamentali" (attività intramurali ed extramurali che fanno parte di un progetto complessivo di risocializzazione) furono ridotte al minimo così come i contatti con l'esterno e qualsiasi attività praticata all'interno dell'istituto assunse un mero valore strumentale di premio/punizione. In questo sistema carcerario, i detenuti analfabeti al di sotto dei quaranta anni di età erano obbligati a frequentare la scuola elementare mentre gli altri erano selezionati dal direttore dell'istituto. In ogni "stabilimento" furono istituite sale di studio e biblioteche con l'intento di "migliorare la cultura dei detenuti già forniti dell'istruzione che si impartisce nei corsi elemen-

³ <https://www.crsslazio.it/2019/04/01/la-scuola-per-chi-sta-dentro-e-per-chi-sta-fuori/>

⁴ Testo Unico del 5 febbraio 1928 n. 577 "Ordinamento didattico e amministrativo della scuola - scuole nelle carceri e negli stabilimenti penitenziari", art. 105.

⁵ Regio Decreto del 19 ottobre 1930, n. 1398.

⁶ Regio decreto del 18 giugno 1931, n. 787.

tari pubblici, mediante spiegazioni, illustrazioni e chiarimenti su precetti morali, su principi di vita sociale, sugli avvenimenti più importanti della nostra storia e se possibile riunire un notevole numero di detenuti agricoltori, su nozioni di agraria. Alle donne sono impartite anche nozioni di igiene e di economia domestica” (ibid., art. 138). L’istruzione era impartita da vari soggetti: il direttore dell’istituto, il cappellano, l’agronomo, privati cittadini autorizzati dal Ministero della Giustizia. Per i minori era possibile la frequenza di corsi di avviamento al lavoro (se attivi nell’istituto), o di officine-scuola per l’insegnamento dei mestieri più comuni nel territorio.

La scuola elementare in carcere nasce ufficialmente nel 1958⁷, anno nel quale viene istituito il ruolo speciale transitorio dei docenti che vi prestavano servizio che diventerà ruolo speciale provinciale nell’inverno del 1963⁸. Per accedervi ex novo era previsto un concorso speciale, bandito dal Ministero dell’Istruzione. È interessante notare che, all’epoca, l’anno scolastico in carcere aveva la durata di dieci mesi e che le ore di insegnamento erano anche destinate all’assistenza scolastica presso le sale studio e le biblioteche dove i detenuti erano divisi in gruppi omogenei per moralità e cultura.

4.3. L’ordinamento penitenziario e l’istruzione

Il Codice Rocco rimase in vigore fino al 1975, quando fu approvata la riforma del sistema penitenziario⁹, che apportò sostanziali cambiamenti nell’organizzazione degli istituti e in particolare nel settore dell’istruzione.

I principi direttivi ai quali la riforma si ispirò furono dettati da una visione del tutto diversa da quella del precedente legislatore. Si affermò la concezione rieducativa della pena per il reinserimento sociale del condannato e dell’internato, perseguendo la volontà di dare attuazione al dettato costituzionale¹⁰, affermando che “Il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona”¹¹. Per la prima volta si introduce il principio della misura alternativa alla pena, il detenuto è riconosciuto quale titolare di diritti, sono favoriti i rapporti con l’esterno e con la famiglia, il trattamento deve essere individualizzato e deve rispondere ai bisogni del singolo, è garan-

⁷ Legge n. 535 del 3 aprile 1958.

⁸ Legge n. 72 del 3 febbraio 1963.

⁹ Legge n. 354 del 26 luglio 1975, recante le “Norme sull’ordinamento penitenziario e sull’esecuzione delle misure privative e limitative della libertà”.

¹⁰ Legge n. 354 del 26 luglio 1975.

¹¹ Ibidem art. 1 co.1.

tita a ogni internato l'osservazione scientifica della personalità da parte di esperti e alla presenza degli educatori.

L'istruzione è uno strumento del trattamento individualizzato: "Negli istituti penitenziari la formazione culturale e professionale è curata mediante l'organizzazione di corsi della scuola d'obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti [...]. Con le procedure previste dagli ordinamenti scolastici possono essere istituite scuole di istruzione secondaria di secondo grado negli istituti penitenziari. È agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati ed è favorita la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione. È favorito l'accesso alle pubblicazioni contenute nella biblioteca, con piena libertà di scelta delle letture"¹² (articolo 19).

Il Regolamento di esecuzione della Legge 354/75¹³ (DPR 29 aprile 1976 n. 431) dedica all'istruzione gli articoli dal 39 al 44. Ribadisce che i corsi a livello di istruzione dell'obbligo e i corsi di istruzione secondaria di secondo grado sono organizzati dal Ministero della Pubblica Istruzione in accordo con quello di Grazia e Giustizia e precisa che "Le direzioni degli istituti mettono a disposizione i locali per le attività didattiche e forniscono i complementi necessari delle attrezzature per lo svolgimento dei corsi e sollecitano i detenuti e gli internati a frequentarli".

Il Testo Unico (T.U.) delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado¹⁴, inserisce l'istruzione in carcere tra i "Corsi di istruzione per soggetti analfabeti, scarsamente alfabetizzati e analfabeti di ritorno". Nel T.U. è recepita la normativa vigente sul ruolo speciale per i docenti di scuola elementare e si prevede che essi debbano avere titoli di specializzazione conseguiti in appositi corsi, istituiti dal Ministero dell'Istruzione di concerto con quello della Giustizia. Per il rilascio di questi titoli il Ministero dell'Istruzione d'intesa con il Ministero di Grazia e Giustizia istituisce ed autorizza appositi corsi di specializzazione, di fatto però sospesi da oltre trenta anni. L'ultimo corso realizzato risale all'anno scolastico 1988/89.

Nel corso degli anni successivi, numerosi e vari provvedimenti normativi sono intervenuti a modificare alcuni articoli della Legge 435/1975. In particolare, dopo venticinque anni dalla sua entrata in vigore, "[...] alla luce dell'evoluzione delle strutture e delle disponibilità della pubblica amministrazione, nonché delle mutate esigenze trattamentali nell'ambito di un diverso quadro legislativo di riferimento" è stato emanato il

¹² Ibidem art. 19.

¹³ DPR n. 431 del 29 aprile 1976.

¹⁴ Decreto Legislativo n. 297 del 16 aprile 1994 - Testo Unico.

“Regolamento recante norme sull’ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà”¹⁵. Gli articoli 41, 42, 43, 44 e 45 trattano il tema dell’istruzione in carcere introducendo importanti innovazioni tuttora vigenti e in qualche modo antesignane di alcuni aspetti della riforma del sistema di istruzione degli adulti. Per la prima volta, infatti, si prevede che venga costituita la Commissione didattica¹⁶ con una composizione mista tra personale della scuola e dell’amministrazione penitenziaria e con il compito di formulare un progetto annuale o pluriennale di istruzione.

A partire dagli anni Novanta il Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria ha emanato numerose disposizioni orientate a favorire e sostenere le attività trattamentali secondo un’ottica progettuale. Tra le più significative, la Circolare ministeriale del 13 dicembre 2002¹⁷ secondo la quale Il progetto perseguito dal Ministero della Giustizia e dal Ministero dell’Istruzione è quello di individuare un modello di istruzione e formazione professionale integrata, in cui siano chiaramente delineate le competenze dei vari livelli istituzionali coinvolti, al fine di consentire una progettazione didattica integrata tra i sistemi cointeressati, per rendere le attività formative adeguate alle esigenze della popolazione detenuta e dunque utili a fornire un bagaglio di competenze che possa rivelarsi di supporto al futuro reinserimento sociale.

Una successiva circolare¹⁸ chiarisce il significato di trattamento negli istituti:

L’ultima considerazione che si vuol esplicitare si riferisce al significato di trattamento, nel convincimento che, smorzatasi l’attenzione per il principio dell’individualizzazione dell’azione rieducativa, molte volte si fa piuttosto soltanto riferimento ad una serie di attività trattamentali rivolte alla popolazione detenuta nel suo insieme, attività che spesso assumono il senso di “intrattenimento”. La differenza che passa tra le attività di intrattenimento ed il trattamento individualizzato è che le prime di cui non si nega ovviamente la validità e la rilevanza nella difficile gestione della complessità del carcere servono sostanzialmente a riempire dei tempi altrimenti vuoti, a smorzare le tensioni, a rendere occupato un tempo “inoccupato”, a garantire spazi di socialità, avendo presumibilmente quindi anche una positiva ricaduta di significato sui singoli detenuti.

¹⁵ DPR n. 230 del 30 giugno 2000.

¹⁶ Ibidem, art. 41.

¹⁷ DPR n. 230/2000 “Commissioni didattiche per la progettazione in materia di istruzione e formazione professionale”. Applicazione art. 41 comma 6.

¹⁸ Circolare 9 ottobre 2003 – “Le aree educative degli Istituti”. Prot. n. 3593/03.

Il trattamento, cardine fondamentale della riforma penitenziaria del 1975, finalizzato alla rieducazione ed alla reintegrazione sociale del reo, presume invece la definizione - previa l'osservazione - di una ipotesi individualizzata il cui presupposto non può che essere l'adesione consapevole e responsabile del condannato.

Si fa strada un nuovo modello di trattamento che comprende sicurezza, accoglienza e rieducazione.

Più recentemente, la Legge 23 giugno 2017 n. 103 ha delegato il Governo a riformare l'ordinamento penitenziario¹⁹. Lo schema del decreto legislativo è stato sottoposto a parere parlamentare alle Commissioni Giustizia di Camera e Senato, è stato sentito il Garante nazionale dei detenuti ed è stato acquisito il parere della Conferenza Stato Regioni del 31 gennaio 2018. Nello schema di decreto, inoltre, sono stati recepiti i lavori di tre Commissioni ministeriali, appositamente costituite dal ministro Orlando, e il documento conclusivo degli Stati Generali dell'Esecuzione Penale del maggio 2015. La precedente legislatura non ha però completato l'iter per l'approvazione, lasciandone il compito al nuovo Governo insediatosi a seguito del risultato elettorale del 4 marzo 2018. Le Commissioni Giustizia di Camera e Senato della XVIII legislatura nel mese di luglio 2018 hanno espresso parere negativo, rimettendo in discussione alcuni punti della riforma, tra i quali la concessione dei benefici e le misure alternative alla detenzione. Il 2 ottobre 2018, in attuazione della delega alla Legge 103/2017, sono stati emanati i decreti n. 123, n. 124 e n. 125²⁰.

Il tema dell'istruzione e della formazione in carcere è trattato esplicitamente solo nel decreto 121/18, dove per i minorenni "il ricorso ai percorsi di istruzione, di formazione professionale, di istruzione e formazione professionale, di educazione alla cittadinanza attiva e responsabile, e ad attività di utilità sociale, culturali, sportive e di tempo libero" è uno tra gli strumenti che devono favorire "la responsabilizzazione, l'educazione e il pieno sviluppo psicofisico" (art. 1, co. 2).

4.4. Gli Stati Generali dell'Esecuzione Penale: le conclusioni del tavolo sull'istruzione

Nel 2015 Il Ministro della Giustizia ha convocato gli Stati Generali dell'Esecuzione Penale (SGEP) per avviare una consultazione tra tutti i soggetti

¹⁹ Art. 1, commi 82, 83 e 85.

²⁰ I decreti n. 123, n. 124 e n. 125 in attuazione della delega alla Legge 103/2017, sono entrati in vigore il 10 novembre 2018 ed interessano rispettivamente: la "Riforma dell'ordinamento penitenziario" (decreto legislativo n. 123 del 2 ottobre 2018); la "Riforma dell'ordinamento penitenziario in materia di vita detentiva e lavoro penitenziario" (decreto legislativo n. 124 del 2 ottobre 2018); la "Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni" (decreto legislativo n. 121 del 2 ottobre 2018).

coinvolti a vario titolo nell'esecuzione penale, con l'obiettivo di "rendere il più possibile concreto il principio contenuto nell'art. 27 comma 3 della Costituzione, riempiendo di senso e di contenuti il tempo della pena, nell'ottica del recupero e del reinserimento sociale del condannato"²¹. Sono stati formati diciotto tavoli tematici ai quali hanno preso parte magistrati, avvocati, docenti, operatori penitenziari e rappresentanti della cultura e dell'associazionismo civile.

Il Tavolo 9 sull'istruzione, la cultura e lo sport, coordinato da Mauro Palma, presidente del Garante nazionale dei diritti delle persone detenute o private della libertà personale²², si è dato tredici obiettivi, la metà dei quali ha riguardato la ricognizione e l'analisi dei percorsi di istruzione e formazione, sia dal punto di vista normativo che di valutazione delle criticità e delle potenzialità. Dall'analisi è emerso con chiarezza che:

sebbene sia elevato il bisogno d'istruzione e formazione espresso dalla popolazione ristretta, sia adulta sia minore, caratterizzata da percorsi scolastici accidentati e poco significativi e in molti casi da abbandono scolastico, le risposte date dal sistema scolastico non hanno centrato l'obiettivo del recupero della motivazione e del rientro in formazione. Lo spazio scuola in carcere è spesso residuale, la sua organizzazione non rispondente alle esigenze di un'utenza lontana e diversa da quella delle scuole ordinarie, senza contare che gli stessi spazi a disposizione, spesso angusti, nonché gli strumenti (come testi scolastici, quaderni, penne, fotocopie, libri d'interesse, ecc.) molto scarsi e poco adatti all'utenza delle carceri, risultano poco motivanti e poco attraenti. [...] Molto difficile è la situazione dei detenuti stranieri; essi hanno, in primis, il bisogno emergente di acquisire la padronanza della lingua italiana attraverso i corsi di alfabetizzazione prima e di istruzione secondaria a seguire. Hanno, inoltre, bisogno di un'azione di mediazione che favorisca la conoscenza dei loro bisogni e sostenga un'efficace e quanto mai necessaria azione di integrazione sociale e culturale. [...] Una situazione ricorrente, e con effetti gravi, riguarda la sostanziale incompatibilità tra l'attività di studio e quella lavorativa all'interno dell'Istituto. È dato notorio che la gran parte dei lavori in carcere sono a rotazione. L'Amministrazione Penitenziaria, così come le singole Direzioni interessate, dovrebbero tener conto dell'esigenza di conciliare i tempi della formazione con quelli della vita interna dell'Istituto di pena ²³.

²¹ Decreto 8 maggio 2015 - Costituzione Comitato di esperti per lo svolgimento della consultazione pubblica sulla esecuzione della pena denominata "Stati Generali sulla esecuzione penale".

²² <http://www.garantenazionaleprivatiliberta.it/gnpl/>

²³ https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep_tavolo9_relazione.pdf

Nel documento finale degli Stati generali, il Tavolo 9 ha presentato una serie di proposte per affrontare e superare le varie criticità emerse durante i lavori. L'idea avanzata dal gruppo di lavoro ruotava sulla dimensione orientativa della formazione:

L'impianto formativo in una dimensione orientativa deve travalicare così l'assetto tradizionale dei corsi, a favore di una dimensione educativa trasversale e permanente che permei tutto il percorso e ogni sistema, e che tenda a promuovere e rafforzare la persona, mettendola in grado di conoscere sé stessa, di ripensare la propria vita e il futuro, ricostruire il proprio sistema di valori, progettare il proprio futuro e proiettarsi verso il futuro con una visione prospettica, più consapevole e responsabile²⁴.

Il gruppo di lavoro, inoltre, ha evidenziato che il successo dei percorsi formativi non può prescindere da due elementi:

il primo è che il lavoro non sia individuale ma connesso con altre esperienze e che quindi l'istruzione si avvantaggi della rete, proponendo interventi formativi connessi a un determinato territorio e ponendoli a verifica con altri. Il secondo è che i percorsi formativi siano certificati attraverso un portfolio di competenze acquisite che permettano al detenuto di proseguire i propri percorsi anche in situazioni diverse, siano esse di trasferimento (magari volontario) in altro Istituto che di ritorno alla vita all'esterno del carcere²⁵.

Il Protocollo di Intesa tra MIUR e Ministero della Giustizia siglato per la prima volta il 23 ottobre 2012, che prevedeva la realizzazione di un "Programma speciale per l'Istruzione e la Formazione negli Istituti Penitenziari", ha rappresentato l'avvio di una collaborazione importante tra i due dicasteri, volta a dare piena attuazione al principio costituzionale del valore rieducativo della pena e al riconoscimento dei percorsi scolastici quali elementi fondanti del trattamento dei condannati e degli internati.

4.5. Il protocollo MIUR/Ministero della Giustizia

Il 23 maggio 2016, a Palermo, in occasione del ventiquattresimo anniversario della strage di Capaci, il Protocollo di Intesa per la realizzazione di un "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli Istituti penitenziari e nei Servizi Minorili della Giustizia" è stato rinnovato per i tre anni successivi, con scadenza il 23 maggio 2019.

Le finalità dell'Accordo mirano ad attivare la sperimentazione di percorsi certificabili, modulari e flessibili in contenuti e durata, con pos-

²⁴ https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep_tavolo9_relazione.pdf

²⁵ https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep_tavolo9_relazione.pdf

sibilità di prosecuzione anche dopo l'uscita dal circuito detentivo e finalizzati sia a favorire l'acquisizione ed il recupero di abilità e competenze individuali, sia a sviluppare una politica dell'istruzione integrata con la formazione professionale e supportata dalla collaborazione con le Regioni ed il mondo delle imprese, attraverso percorsi di apprendistato stage e tirocini a sostegno dei soggetti in esecuzione pena, e di quelli sottoposti a provvedimenti penali da parte dell'Autorità Giudiziaria Minorile, sia minori che adulti²⁶.

Rinnovando il Protocollo per il triennio 2016/2019 i due ministeri si sono impegnati ad attivare e a sperimentare percorsi formativi coerenti con la riforma del sistema di Istruzione degli adulti²⁷, a regime in Italia dall'anno scolastico 2015/16.

Lo strumento di attuazione dell'accordo a garanzia del raggiungimento degli obiettivi definiti congiuntamente era il Comitato paritetico, costituito ai sensi dell'articolo 6 del Protocollo d'intesa e coordinato alternativamente da un rappresentante del MIUR e del Ministero della Giustizia, composto da cinque rappresentanti qualificati sulle tematiche specifiche del MIUR, Ministero della Giustizia DAP e DGMG. Il Comitato aveva il compito di curare, anche con l'eventuale supporto di esperti esterni invitati ai lavori del Tavolo, *la corretta attuazione del Protocollo d'intesa attraverso la stesura del "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli Istituti penitenziari e nei Servizi Minorili della Giustizia"; l'approvazione di un piano annuale delle attività e relativa ricognizione delle risorse finanziarie da destinare alle attività, l'individuazione delle modalità più idonee per la più ampia diffusione delle iniziative attivate, la realizzazione di azioni di monitoraggio degli interventi posti in essere, l'elaborazione di eventuali nuove proposte, finalizzate al perseguimento degli obiettivi del Protocollo d'intesa.*

In realtà, non sono note iniziative di monitoraggio per verificare quanto concordato tra i due dicasteri, né sono state rese pubbliche le risultanze dei lavori del Comitato paritetico che più volte si è riunito. Di contro, sembrano allungarsi i tempi per un rinnovo del Protocollo, ormai scaduto, come previsto dall'articolo 8 dell'accordo stesso.

4.6. Il progetto F.A.R.E.

Il progetto più significativo che ha realizzato alcune azioni previste dal Protocollo del 23 maggio 2016 e che ha visto la reale e forte collaborazione tra i due ministeri è F.A.R.E. (Formare Adulti Ristretti con l'Educazione).

²⁶ https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/Protocollo_Giustizia_MIUR_CORRETTO_ok.pdf

²⁷ DPR n. 263/2012.

Nel 2017, a seguito di un avviso pubblico, la Direzione generale per gli ordinamenti e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (DGOSV) del MIUR, ha siglato una convenzione con il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) 3 di Roma per la realizzazione di cinque seminari interregionali rivolti ai dirigenti e ai docenti dei CPIA con sezioni carcerarie e al personale dell'amministrazione penitenziaria, per un totale di oltre 500 partecipanti. I seminari sono stati articolati in tre giornate per un totale di sedici ore di lavoro in presenza. Il progetto è stato finanziato per circa 180 mila euro.

Nel corso dei seminari è stata effettuata la ricognizione delle attività e degli interventi realizzati a seguito dell'entrata in vigore della riforma del sistema di istruzione degli adulti e della sua applicazione al contesto del carcere, focalizzando l'attenzione su otto attività tra quelle indicate dal Protocollo.

I temi al centro dei lavori seminariali sono stati quelli che la riforma del sistema di istruzione degli adulti²⁸ ha introdotto anche per gli adulti e i minori negli istituti penitenziari, con gli opportuni adattamenti *che tengano conto della specificità e distintività dell'istruzione nelle carceri, anche al fine di rendere compatibili i nuovi assetti organizzativi e didattici con i tempi e i luoghi della detenzione, nonché con la specificità dell'utenza, utilizzando metodi adeguati alla condizione dei soggetti e proponendo soluzioni organizzative coerenti con il principio di individualizzazione del trattamento penitenziario*²⁹.

I principali temi trattati sono stati:

1. il Patto Formativo individuale e gli eventuali adattamenti³⁰;
2. il Libretto Formativo con le competenze acquisite per facilitare l'entrata nel mercato del lavoro;
3. i percorsi di istruzione in raccordo con altre tipologie di percorsi formativi, con particolare riguardo alla formazione professionale e all'apprendistato, nonché i percorsi di istruzione che privilegiano metodologie didattiche quali l'alternanza scuola-lavoro³¹ in ogni caso coerenti con il principio dell'individualizzazione del trattamento penitenziario;
4. l'adattamento dei percorsi di istruzione previsti dal nuovo assetto didattico e organizzativo ai *tempi* e i *luoghi* della misura penale, tenuto

²⁸ Ibidem.

²⁹ Cfr. punto 3.6 Linee guida del 12 marzo 2015.

³⁰ a cura della Commissione di cui all'articolo 5, comma 2, del DPR n. 263/12 e come disciplinato dalle Linee Guida adottate con Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015.

³¹ di cui alla Guida operativa per la scuola - attività di alternanza scuola lavoro diffusa con nota del MIUR del 8 ottobre 2015.

conto della specificità e distintività dell'istruzione nelle carceri, mediante l'adozione delle misure di sistema³²;

5. la flessibilità e la personalizzazione dei percorsi attraverso l'adozione, organica ed adeguata alla specificità dell'utenza, degli "strumenti di flessibilità"³³, anche tenendo conto che i piani personalizzati d'istruzione, per i minori ristretti, devono proseguire anche nel caso siano "in area penale esterna" (misure alternative alla reclusione, il cosiddetto *probing*) o liberi, al fine di garantire l'adempimento degli obblighi formativi;
6. l'inserimento dei minori sottoposti a provvedimenti in "area penale esterna" in percorsi di istruzione specifici, anche attraverso un sistema di collegamento tra scuola, formazione e impresa, per agevolare l'inserimento nel mondo del lavoro;
7. l'organizzazione di laboratori di italiano come seconda lingua e di servizi di supporto linguistico per i soggetti stranieri, allo scopo di favorirne l'inserimento nel tessuto sociale italiano e nel mondo del lavoro;
8. il potenziamento delle biblioteche.

Il CPIA 3 di Roma ha istituito e coordinato il Comitato Tecnico Scientifico (CTS) per la realizzazione delle attività del progetto, composto dai dirigenti scolastici in rete dei CPIA di Roma (CPIA 3), di Milano (CPIA 5) e di Enna Caltanissetta e dai referenti per l'Istruzione degli Adulti designati dai rispettivi Uffici Scolastici Regionali di Lazio, Lombardia e Sicilia. Il CTS, in accordo con la DGOSV del MIUR, ha elaborato uno strumento per la rilevazione delle attività oggetto del Protocollo, lo ha inviato agli Uffici Scolastici Regionali affinché procedessero alla raccolta dei prodotti provenienti dai CPIA del proprio territorio.

La ricognizione ha rivelato un alto livello di operatività tale da poter affermare che nella quasi totalità dei Centri il processo di riforma sta producendo un interessante lavoro di sperimentazione sul campo dei dispositivi per il necessario adattamento al contesto carcerario. I prodotti realizzati nei CPIA hanno riguardato per la maggior parte dei casi il modello di Patto Formativo Individuale, il Libretto Formativo e i Laboratori tecnico/didattici. Non sono stati segnalati prodotti per la fruizione a distanza (FaD) ma su questo tema nel corso dei seminari sono state condivise interessanti esperienze realizzate in vari territori. È pur vero

³² di cui al DL del 12 marzo 2015, a partire da quelle individuate nell'ambito di P.A.I.D.E.I.A., Piano di sperimentazione nazionale promosso dal MIUR a partire dall'anno scolastico 2014/2015 con nota n. 2276 del 18 marzo 2015.

³³ si veda a tal proposito l'articolo 4, comma 9 del DPR 263/12, così come disciplinato nelle Linee Guida adottate con DL del 12 marzo 2015.

che l'accesso alla rete e la possibilità di utilizzare le tecnologie didattiche in carcere è una tra le maggiori criticità emerse nel corso dei seminari interregionali. Ricordiamo che l'articolo 40 del DPR 230/00 ha previsto la possibilità per i detenuti di tenere e di utilizzare un personal computer per motivi di studio e di lavoro nella propria camera di pernottamento. La circolare del 2 novembre 2015 emanata dal DAP si è spinta in avanti prospettando un sistema di sicurezza per consentire l'accesso a internet ai detenuti, citando anche esperienze pilota realizzate. Tuttavia, un modello di riferimento omogeneo, sicuro e controllato per tutte le strutture periferiche non è stato ancora realizzato, nonostante la circolare lo prevedesse.

Un passo in avanti nella direzione indicata dalla circolare del 2015 è la recente possibilità per i detenuti di effettuare videochiamate con i familiari attraverso Skype. Secondo la circolare DAP del 30 gennaio 2019, le videochiamate sono equiparate ai colloqui. È stato previsto anche l'invio di 400 PC portatili ai provveditorati regionali che hanno provveduto a distribuirli negli istituti. Si tratta di una buona notizia che fa ben sperare per una possibile estensione dell'accesso alla rete anche per le attività formative.

In generale, l'attività di ricognizione ha permesso di rilevare una realtà interessante, fatta di buone pratiche nate dal basso che raccontano di sinergie tra CPIA e istituti penitenziari, di forme innovative di collaborazione e di scelte importanti per realizzare in pieno il dettato della riforma nell'attuale organizzazione del sistema dell'esecuzione penale.

I partecipanti ai seminari hanno esaminato anche numerose esperienze di collaborazione tra i CPIA e i soggetti che si occupano di minori, giovani adulti e adulti destinatari di provvedimenti giudiziari (ristretti, in esecuzione penale esterna, con provvedimenti alternativi alla detenzione, ecc.). Gli Atti del progetto F.A.R.E. sono stati pubblicati sui siti di alcuni Uffici Scolastici Regionali³⁴.

4.7. Criticità, risorse, proposte

Il progetto F.A.R.E. ha permesso di evidenziare alcune criticità ma anche di individuare gli spazi di miglioramento per una maggiore efficacia dell'azione didattica e dei percorsi formativi.

In molti casi, per esempio, è emerso come fattore negativo e frenante la rigidità dell'organizzazione intramuraria a scapito della necessaria flessibilità nelle attività di accoglienza e di lezione. Inoltre, è stato eviden-

³⁴ <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2018/09/Atti-FARE-CPIA3-Roma.pdf>; <http://www.sardegna.istruzione.it/cpia.shtml>; <http://www.retetoscanacpia.it/wp-content/uploads/2018/08/ATTI.pdf>

ziato il rischio che lo strumento della Commissione didattica si riduca a mero adempimento – tra l'altro, limitatamente ad alcune realtà, la Commissione risulta non essere stata attivata.

Un dato riscontrato più diffusamente è la poca attenzione da parte dell'amministrazione penitenziaria agli spazi della scuola, spesso privi delle condizioni essenziali per la realizzazione delle attività didattiche e di conseguenza poco accoglienti e scarsamente funzionali: locali poco riscaldati, arredi fatiscenti, aule piccole e poco illuminate, servizi igienici assenti o inutilizzabili.

In generale, è emersa la necessità di stipulare intese e accordi territoriali per la formazione professionale anche in area penale esterna, per dare continuità ai percorsi avviati, superando vincoli interni e adottando opportune forme di comunicazione tra le varie agenzie formative. In molti territori, inoltre, non risulta che siano state previste procedure di *follow up* (monitoraggio) dei percorsi formativi dopo l'uscita dal circuito penitenziario. Ciò impedisce di avere un riscontro sull'efficacia della formazione e di conseguenza di programmare interventi di miglioramento dell'offerta formativa.

Di contro, è stata rilevata una certa vivacità rispetto alle attività lavorative che si svolgono verso l'esterno e un'attenzione crescente da parte del mondo economico e produttivo. Il primo Festival dell'economia carceraria che si è tenuto di Roma il 2 e 3 giugno 2018 ne è un esempio³⁵.

Un altro dato interessante è la presenza assai diffusa delle biblioteche, sia in termini di dotazioni librarie che come luoghi di svolgimento di attività culturali. In tal senso, i partecipanti ai seminari hanno evidenziato la necessità di dotare gli istituti della connessione internet protetta per accedere a risorse on line. L'assenza di tale possibilità limita l'azione didattica e riduce la possibilità per i detenuti di svolgere attività di studio individuale. Dai lavori di gruppo che si sono svolti durante i seminari, è stata data l'indicazione di adottare un regolamento interno, condiviso in Commissione didattica, per il funzionamento delle biblioteche. L'indicazione di docenti ed educatori è quella di regolamentare le modalità e le procedure per l'accesso alla rete, coinvolgendo l'USR (Ufficio Scolastico Regionale), il PRAP (Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria) e il CGM (Centro Giustizia Minorile) con un protocollo tipo su base regionale. L'attivazione di tale protocollo consentirà in una seconda fase la predisposizione di un eventuale protocollo operativo tra il singolo CPIA e la specifica sede carceraria con il coinvolgimento delle Amministrazioni Comunali sul cui territorio sono presenti gli Istituti, per la necessaria e opportuna connessione con il tessuto sociale circostante, al

³⁵ <http://www.economiacarceraria.it/il-festival>

fine di concepire la biblioteca come luogo di connessione con l'esterno"³⁶. Sono state formulate numerose proposte per la definizione di Linee guida per l'istruzione in carcere e in area penale esterna, tra le quali emergono le seguenti:

1. la formazione permanente e congiunta tra personale scolastico e personale dell'amministrazione penitenziaria;
2. l'impostazione laboratoriale dei percorsi di studio;
3. il superamento di alcune rigidità interne che ostacolano l'accesso all'informazione e alla cultura (rete internet, tempi e luoghi per lo studio, risorse tecnologiche);
4. la valorizzazione della centralità della Commissione didattica prevista dall'ordinamento penitenziario³⁷;
5. la necessità di rendere operativo e sistematico il raccordo con le agenzie formative esterne.

In totale hanno partecipato alle attività seminariali 380 persone e al Convegno nazionale finale sono state registrate oltre cento presenze - docenti, dirigenti scolastici dei CPIA con le sedi negli istituti penitenziari, funzionari e dirigenti del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria e della Giustizia minorile.

Il Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Ministero della Giustizia, oggetto delle attività realizzate nel corso dei cinque seminari interregionali, ha costituito un punto fermo nella complessa gestione della materia. Il confronto tra gli operatori e il personale appartenente alle due Amministrazioni ha messo in evidenza con estrema chiarezza i punti di forza e le criticità del sistema ma soprattutto sono emerse le potenzialità da sviluppare e le risorse presenti.

Le tante esperienze di scuola in carcere ne rivelano l'alto potenziale nell'area trattamentale ma, al tempo stesso, si pone la necessità di una maggiore consapevolezza delle specificità dei rispettivi ruoli del personale docente e dell'area giuridico educativa. In tal senso, appare auspicabile la gestione integrata degli interventi educativi e didattici. In molti hanno evidenziato la difficoltà di coordinare le tante attività culturali, soprattutto negli istituti più grandi e di evitare la sovrapposizione e l'interferenza con i percorsi scolastici e formativi.

Il tema trasversale a tutti i seminari, ripreso e riaffermato in occasione del Convegno nazionale di Roma del 28 novembre 2017, è stato la formazione congiunta degli operatori e del personale docente. La realizza-

³⁶ Atti del progetto F.A.R.E., CPIA 3 maggio 2018, disponibili all'indirizzo <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2018/09/Atti-FARE-CPIA3-Roma.pdf>

³⁷ Cfr. art. 41 del DPR n. 230/00.

zione di percorsi formativi congiunti è subordinata alla destinazione di risorse ma finora il progetto F.A.R.E. è rimasto un'esperienza isolata, nonostante il successo di partecipazione e le aspettative di tanti operatori e docenti di proseguire l'esperienza formativa caratterizzata dall'impostazione esperienziale e laboratoriale.

4.8. Le prospettive

Il Protocollo MIUR/Ministero della Giustizia del 2016 rappresenta senza dubbio un punto di riferimento principale per il sistema dell'istruzione in carcere. Il Progetto F.A.R.E., imperniato su otto azioni previste dal Protocollo, ha permesso di realizzare a livello nazionale la ricognizione di alcune azioni proprie della riforma così come ha fatto emergere criticità e debolezze sulle quali è necessario intervenire. Infatti, la specificità del contesto e la convivenza tra due organizzazioni, quella della scuola e quella del carcere, rendono l'istruzione in carcere una realtà molto complessa.

Per sottrarre il prezioso lavoro dei docenti e dei dirigenti dei CPIA con sedi carcerarie al rischio del fallimento formativo, sarebbe auspicabile un lavoro in sinergia che tenga conto degli esempi di buone pratiche già in atto sul territorio nazionale. La formazione del personale delle due amministrazioni si configura come azione indispensabile e prioritaria per standardizzare modelli operativi e per elevare la qualità dell'offerta formativa. Già nella relazione conclusiva del Tavolo 9 degli Stati Generali si metteva in chiaro che "la scelta di un percorso scolastico, anche a livello universitario, la scelta di una propria espressione artistica o quella di una costruzione significativa di conoscenze e competenze, sono tutte opzioni che l'Amministrazione deve favorire, orientare, sostenere, proteggere rispetto a possibili interruzioni, perché costituiscono il fulcro di un "trattamento" che tenda a un reinserimento sociale responsabilizzante e che non si concretizzi invece in una sorta di regressione infantile di un adulto che viene guidato, accudito, punito, rieducato, senza mai riconoscergli l'autonomia limitata, ma pur sempre possibile, di scelta anche in un contesto chiuso quale è il carcere"³⁸.

I mutati scenari politici nella realtà italiana e le recenti riforme dell'ordinamento penitenziario costituiscono la cornice entro la quale si dovrà procedere al rinnovo del Protocollo, ormai scaduto. La necessità di un accordo tra i due ministeri è dettata anche dalla consapevolezza che la qualità dell'azione didattica intesa come azione trattamentale non può prescindere dalla formazione del personale delle due amministrazioni.

³⁸ https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_19_1_9.page?previousPage=mg_2_19_1

TESTIMONIANZE

Salvatore Belsito

*docente Asse matematico scientifico
Casa Circondariale di Paola – CPIA Cosenza*

1. Quali sono le competenze specifiche e i principali strumenti didattici del lavoro del docente in carcere?

Il docente che opera in carcere a fronte della tradizionale competenza disciplinare necessita innanzitutto di una grande flessibilità e conoscenza delle diverse metodologie e strategie didattiche da utilizzare, trovandosi spesso a dover modificare quotidianamente “in corsa” l’approccio.

Molti docenti provenienti dalla scuola del mattino, infatti, pensano di poter trovare un ambiente più tranquillo e di semplice gestione, il che se è vero dal punto di vista disciplinare (basti pensare di contro ai vari episodi di intolleranza e “bullismo” nei confronti di docenti delle scuole superiori riportati dai mass-media) non lo è affatto dal punto di vista didattico. In primis per l’eterogeneità dei gruppi classe sia in riferimento a provenienza geografica che per background scolastico in termini di durata e tipologia di approccio disciplinare. Peraltro in carcere non è altrettanto facile, come di norma nei corsi “esterni” dei CPIA, procedere ad una suddivisione dei corsisti per gruppi di livello. Per cui a volte i corsisti risultano raggruppati per esigenze logistiche e di orari, altre volte sono separati perché afferenti a diverse sezioni della struttura carceraria (media sicurezza, alta sicurezza, ecc.) o perché è presente un divieto d’incontro con altri detenuti.

A fronte dell’organizzazione logistica l’approccio didattico è altresì fortemente condizionato dalla presenza oscillante dei corsisti legata a contemporaneità come colloqui con i familiari, possibilità di usufruire delle strutture sportive (di norma è a turno tra le varie sezioni) e soprattutto i continui trasferimenti in entrata ed in uscita.

Il docente pertanto non può pensare di iniziare la giornata utilizzando un “pacchetto didattico” già preconfezionato, ma deve adattarlo quotidianamente al contesto premunendosi di avere sempre qualcosa di “pronto” in emergenza!

Nell’esperienza didattica in carcere, parallelamente al giusto approccio didattico è necessario anche un adeguato approccio psicologico in riferimento alla sfera personale ed alle aspettative e motivazioni che spingono a rientrare in un percorso scolastico.

Spesso i docenti dei CPIA di nuova nomina non sono preparati a questo tipo di approccio, fondamentale in questo caso il tutoring dei colleghi più esperti.

Altro aspetto che occorre sottolineare è che non tutti i detenuti possiedono un metodo di apprendimento, per cui spesso è necessario prioritariamente lavorare su questo aspetto.

Anche molto diverso è l'approccio verso i materiali forniti ed i "compiti" assegnati, alcuni detenuti li richiedono espressamente in quanto è anche un modo per rompere la monotonia delle camere di pernottamento (ex celle), per altri la difficoltà di concentrazione, legata a vari motivi, ne rende inutile l'assegnazione.

2. Quanto e come influisce il contesto carcerario nell'apprendimento?

Da un punto di vista più generale, il raccordo con gli operatori della struttura (educatori in primis) è fondamentale per l'organizzazione didattica ed il coinvolgimento ed orientamento iniziale dei detenuti che non possono essere raggiunti direttamente dai docenti. A tale scopo è necessaria da parte dei docenti una conoscenza di base della normativa generale sull'ordinamento penitenziario, delle regole vigenti all'interno della struttura e delle caratteristiche dell'istituto penitenziario in cui si opera. Non esistono peraltro spesso strumenti e procedure sviluppati ad hoc per la "scuola in carcere" e si utilizzano modulistiche (intervista, patto formativo, dossier, ecc.) mutate dai corsi per adulti erogati all'esterno. Riguardo gli strumenti didattici esiste una grandissima variabilità, a volte per la rigidità di alcune amministrazioni penitenziarie è possibile ricorrere solo agli strumenti tradizionali (libro, quaderno, lavagna). Nella realtà in cui opero ormai da diciassette anni, la Casa Circondariale di Paola (CS), ho potuto realizzare negli anni, grazie ai fondi europei (FESR), ben due laboratori informatici ed acquistare un paio di LIM. Il che ha permesso di poter utilizzare contenuti multimediali ed introdurre stabilmente l'insegnamento dell'informatica che funge anche da volano per l'accesso ai tradizionali corsi erogati dal CPIA.

Dapprima utilizzando risorse del CPIA, ma successivamente in collaborazione con la Direzione della Casa Circondariale, è stato anche attrezzato con dotazioni multimediali il teatro. Da anni infatti si svolgono in varie forme attività teatrali, musicali, cineforum che oltre a creare momenti di aggregazione e fornire competenze trasversali contribuiscono a migliorare l'attrattività dell'istituzione scolastica.

Infine, pur non disponendo in organico di docenti di tecnologia sono state avviate attività di modellismo statico in legno e stucco (velieri, auto, treni, diorami, presepi) i cui prodotti, portati all'esterno in occasione di mostre ed eventi, hanno contribuito a fornire visibilità sul territorio.

Purtroppo il più grande limite all'interno delle strutture carcerarie è l'impossibilità di accedere ad internet. Si dovrebbe almeno creare una di Biblioteca (o repository) multimediale, funzionante in Intranet, selezionando contenuti adeguati (e-book, video di YouTube e RAI Edu, contenuti di Wikipedia, ecc.): questo sarebbe il primo passo verso l'introduzione dell'e-learning e della FaD.

3. Può raccontare in breve un episodio o descrivere un caso che ritiene significativo nel suo lavoro?

In tanti anni di esperienza è difficile individuare un singolo episodio di rilievo ma sicuramente la maggior soddisfazione come docente si ha ogni qualvolta detenuti che si iscrivono per poter accedere a benefici e sconti di pena poi si appassionano al percorso formativo e scoprono nuovi mondi che spesso gli ambienti degradati di provenienza non gli hanno permesso di approcciare. Per la mia esperienza penso sicuramente ai corsi d'informatica dove si scopre che oltre ai social esiste altro e noi possiamo costruire e modificare i contenuti invece solo di condividerli passivamente, o l'applicazione della matematica e delle conoscenze scientifiche, viste sempre come astratte, alla risoluzione di problemi quotidiani.

Renzo Trevisin

*docente Asse matematico scientifico
Istituto Penale Minorile CPIA Treviso*

1. Quali sono le competenze specifiche e i principali strumenti didattici del lavoro del docente in carcere?

- *competenze educative: conoscere e capire le questioni e le problematiche del carcere e degli universi di reclusione; conoscere e capire le problematiche della marginalità e della devianza; gestire i conflitti; trasformare l'incontro multiculturale in momenti di conoscenza reciproca e di costruzione di percorsi di pace; orientare nel proprio progetto di vita, indicando gli sviluppi formativi necessari. Strumenti: accoglienza (predisposizione di materiali idonei, come interviste...); ascolto; strumenti/griglie di osservazione; collaborazione con la struttura carceraria.*
- *competenze organizzative: avere un approccio didattico modulare che consenta la certificazione delle competenze in qualsiasi momento dell'anno; saper utilizzare la didattica laboratoriale come stimolo ad un atteggiamento attivo nei confronti della conoscenza; saper organizzare un ampliamento della offerta formativa che preveda l'isti-*

tuzione di percorsi modulari brevi che intercettino bisogni formativi anche di area professionalizzante ed artistico-creativa. Strumenti: modularizzazione delle competenze, UdA brevi con progettazione a carattere laboratoriale, patti formativi chiari.

- *competenze progettuali: saper costruire un progetto educativo/didattico personalizzato il più simile possibile a quello del mondo esterno e con un ampio ventaglio di opportunità, mirato a sviluppare l'intera personalità dell'individuo, tenendo conto del contesto socio-culturale di appartenenza; collaborare con scuole, enti e associazioni del territorio al fine di garantire a tutte le persone detenute la possibilità di seguire un percorso formativo/scolastico individualizzato e di far conoscere/aprire il carcere al mondo esterno. Strumenti: materiali per l'individuazione delle abilità/competenze (es: prove di posizionamento per l'assegnazione di crediti, interviste) e patti formativi chiari ma anche facili da variare periodicamente*
- *competenze valutative: saper oggettivare/mettere sotto controllo le proprie preassunzioni e le proprie emozioni, gestendo su base razionale e non emotiva i comportamenti professionali. Strumenti: formazione*
- *competenze relazionali/comunicative: saper essere facilitatori, mediatori, con il compito di differenziare la pratica educativa sulla base dei singoli individui e delle loro competenze; saper promuovere l'impegno individuale. Strumentazione: programmare in team, confronto con i colleghi, attività di tutoraggio.*

2. Quanto e come influisce il contesto carcerario nell'apprendimento?

I detenuti soffrono tutti la lontananza degli affetti, spesso quello che appare il più duro e indifferente al rapporto umano è soltanto il più sofferente che maschera il suo disagio con l'arroganza e la violenza. Molti vanno in depressione per lunghi periodi e altri sono condizionati nella frequenza e nell'apprendimento dall'assunzione di particolari terapie o da fasi di disintossicazione da sostanze stupefacenti. La scuola, a cui molti a volte accedono inizialmente solo per variare la routine della vita in carcere e incontrare persone nuove, deve riuscire a canalizzare e a contenere sentimenti/atteggiamenti spesso negativi attraverso attività di gruppo e laboratoriali che prevedano la costruzione di regole e la possibilità di mettere in gioco la libertà e la creatività perdute. Per promuovere l'apprendimento "la scuola dentro" quindi dovrebbe scoprire e promuovere/valorizzare quelle potenzialità - capacità professionali, artistiche, manuali, organizzative - che a volte "la scuola" fuori non è stata

capace di intravedere. Il carcere inoltre livella, è un luogo in cui tutti si sentono accomunati dalla stessa situazione di privazione di libertà e da uno stesso incerto destino sul quando quella libertà sarà riguadagnata. Bisognerebbe quindi aiutare ognuno, tramite la proposta di un proprio percorso formativo, a riappropriarsi della propria individualità e delle proprie competenze, da saper però gestire e valorizzare al meglio anche nel lavoro con gli altri, stimolando la volontà di riemergere e di essere parte attiva della società.

3. Può raccontare in breve un episodio o descrivere un caso che ritiene significativo nel suo lavoro?

Una esperienza veramente significativa per tutta la scuola italiana è quella sviluppata presso l'Istituto Penale Minorile (di seguito IPM) di Treviso prima dal CTP dell'IC n. 5 "Coletti" fin dall'anno scolastico 2004/2015 e poi ripresa e portata avanti dal CPIA "Alberto Manzi" di Treviso a partire dall'anno scolastico 2014/2015.

Questa esperienza, che andrò a descrivere di seguito, è stata portata all'attenzione del MIUR nel P.A.I.D.E.I.A. 2 (gruppo Sorrento 2015) come "modello Treviso" nel tentativo di fornire un contributo (poi risultato vano) perché il MIUR potesse definire una modalità per dare risposta al diritto garantito dalla nostra carta costituzionale di istruzione/formazione dei minori anche se ristretti.

Una premessa è d'obbligo: gli organici assegnati (e in molti IPM d'Italia neppure assegnati) alle scuole presso gli IPM sono riferiti a docenti di scuola primaria e docenti di scuola media (ex CTP ora CPIA), mentre la popolazione ristretta presente negli IPM (almeno nelle realtà del nord Italia) negli ultimi 8-10 anni è formata prevalentemente da minori che hanno già conseguito il diploma di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex scuola media) e stanno frequentando (o hanno abbandonato senza aver assolto l'obbligo di istruzione) la scuola superiore o la formazione professionale.

La scuola presso l'IPM di Treviso si è posta il problema di come dare una risposta al diritto dovere istruzione/formazione dei minori ristretti. Allo scopo è stato predisposto un progetto molto flessibile che consenta di rispondere a qualsiasi esigenza di istruzione superiore (diversi indirizzi di studio) o formazione professionale in qualsiasi momento dell'anno scolastico. Il progetto è stato avviato fin dall'anno scolastico 2004/2005 e finanziato fino all'anno scolastico 2012/2013 dall'USR Veneto e, dall'anno scolastico 2013/2014 ad oggi, dalle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia e province autonome di Trento e Bolzano, che hanno sottoscritto un protocollo (triennale) con USR Veneto, Centro Giustizia Minorile del

triveneto, IPM di Treviso e CPIA di Treviso (quest'ultimo quale scuola che eroga il servizio e destinataria dei fondi).

Esemplifico con alcuni casi le situazioni che la scuola nelle carceri minori si trova ad affrontare:

- *inizio anno scolastico presa in carico di un minore, età 15 anni, in possesso diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione iscritto al primo anno di un liceo artistico;*
- *mese di novembre presa in carico di un minore, età 16 anni, in possesso diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione, completata la prima di un centro di formazione professionale nell'anno scolastico precedente e abbandonata la scuola per il seguente anno scolastico;*
- *permanenza in carcere per due mesi di un minore iscritto e frequentante la formazione professionale;*
- *mese di marzo arriva in IPM un minore che sta frequentando la classe seconda di un istituto tecnico commerciale;*
- *frequenza di 3-4-5 anno di scuola superiore fino alla maturità.*

Il progetto prevede per ogni singolo caso le seguenti attività:

1. *accoglienza, orientamento (per chi è in situazione di abbandono scolastico) o riorientamento (per chi vuol cambiare tipologia di percorso) svolto dai docenti CPIA in collaborazione con gli educatori dell'IPM che hanno in carico i minori;*
2. *valutazione e riconoscimento dei crediti comunque acquisiti (precedenti percorsi scolastici documentati, o tramite somministrazione di test sulle competenze degli assi culturali del secondo periodo del primo livello);*
3. *presa di contatto con la scuola di provenienza, per chi è già iscritto ad una scuola, stesura e sottoscrizione del Patto formativo personalizzato;*
4. *richiesta di iscrizione ad un istituto superiore, qualora non già iscritto, e stipula di una convenzione didattica per lo svolgimento in IPM dei programmi di tutte le materie previste nel percorso di studi;*
5. *stipula di convenzione didattica, con la scuola di provenienza, per il proseguimento del percorso scolastico durante il periodo di permanenza in carcere seguendo la stessa programmazione della classe della scuola in cui è e resta iscritto;*
6. *svolgimento delle materie generali del biennio (assi culturali del secondo periodo - primo livello) da parte dei docenti del CPIA;*
7. *incarico a docenti esterni (in genere quelli della scuola superiore in cui il minore è iscritto) per le materie di indirizzo del biennio e per tutte le materie degli anni successivi al biennio.*

Questa progettualità prevede di avere delle risorse economiche a disposizione della scuola (CPIA) per far fronte agli incarichi indicati al punto 7. La spesa per le tutte le attività di istruzione superiore e formazione professionale presso l'IPM di Treviso, che ha mediamente un numero di minori ristretti compreso tra 15 e 20, è corrispondente al costo annuo di un docente.

L'auspicio è che questo "modello Treviso" possa diventare sistema di programmazione da diffondere a livello nazionale per l'esercizio del diritto-dovere di istruzione e formazione professionale dei minori ristretti per il loro recupero ed inserimento nella società al termine del periodo di detenzione.

Francesca Stumpo

docente Asse linguistico

Casa di Reclusione di Rossano CPIA Cosenza (fino all'anno scolastico 2018/19)

1. Quali sono le competenze specifiche e i principali strumenti didattici del lavoro del docente in carcere?

Se si è ansiosi o, peggio, ansiogeni è meglio cambiar lavoro, poiché il docente che opera in carcere, più degli altri insegnanti, deve saper gestire i conflitti e saper far fronte a tanti imprevisti.

Quando si hanno solide informazioni su come sono strutturati i differenti istituti penitenziari e conoscendo bene la differenza tra una Casa di Reclusione ed una Casa Circondariale, si può costruire un dialogo costante e positivo con tutti gli operatori del carcere: direttore, comandante, agenti di polizia penitenziaria, educatori, operatori dell'area sanitaria, volontari, ministri dei differenti culti religiosi. Creato un ambiente dialogico, pur mantenendo e rivendicando sempre la propria fisionomia di docente, è possibile proporre attività di raccordo tra le varie professionalità che agiscono sugli stessi detenuti, seppure in modo differente. Il docente è sempre meno "intruso" all'interno dell'istituzione carceraria. Del resto il Ministero della Giustizia, non a caso, sta puntando sempre di più sulla formazione per prevenire le recidive.

2. Quanto e come influisce il contesto carcerario nell'apprendimento?

Come negli altri contesti formativi la motivazione allo studio è eterogenea, talora, però, in carcere alcuni aspetti si amplificano. Da bravi coach si affiancano i corsisti nello studio in un luogo in cui il pensiero dominan-

te è solo quello di trovare cavilli per uscire prima possibile e utilizzare anche la scuola per ottenere benefici.

Con dolcezza e fermezza bisogna, attraverso le discipline, facilitare un ripensamento del proprio vissuto confrontandosi con l'animo di poeti e scrittori, analizzando epoche storiche, cercando di rendere responsabili rispetto alle scelte anche personali sull'organizzazione del "territorio" e dell'"ambiente", progettando attraverso la matematica e la tecnologia. Non è facile né scontato, perché in classe arrivano gli echi dei tafferugli delle sezioni, si percepiscono le tensioni tra singoli detenuti o con alcuni agenti particolarmente serrati dentro gli aspetti burocratici. Oppure accade il dramma come la morte di un detenuto che frequenta i corsi scolastici e questo destabilizza proprio tutti, perché induce tutti a rivalutazioni esistenziali.

La quasi totalità dei corsisti ha problemi di apprendimento non sempre affrontabili adeguatamente non potendo utilizzare supporti multimediali né strumenti compensativi, ed allora la creatività e la caparbia del docente fanno la differenza.

L'abuso di droga e alcol rende labile le capacità di concentrazione e di memoria, pertanto sono molteplici le strategie didattiche e le metodologie da utilizzare per coinvolgere tutti nella formazione.

3. Può raccontare in breve un episodio o descrivere un caso che ritiene significativo nel suo lavoro?

A partire dalla partecipazione ad una staffetta letteraria che ci ha permesso di mettere in contatto non solo i corsisti del CPIA dei punti di erogazione esterni con i gruppi-carcere, ma anche con studenti delle scuole del mattino, è stato avviato un percorso di scrittura creativa collettiva sulle pari opportunità e la non violenza sulle donne. Ne sono venuti fuori racconti mitologici moderni che presentano le eroine e gli eroi di oggi, poesie costruite insieme e confronti argomentativi, veri e propri debate. Ovviamente vengono fuori immagini del proprio vissuto e, con opportuno dialogo guidato, attraverso domande si generalizzano e si analizzano alcuni stili di vita e scelte. Emergono, tuttavia, anche le difficoltà della carcerazione come il sentirsi sospesi in una sorta di limbo protettivo e pericoloso allo stesso tempo, talché appare sempre il personaggio che entra in coma.

Questo percorso ci ha permesso di affrontare il tema del "muro", agganciandoci alle discipline storico geografiche e tecnologiche ci si è proiettati anche oltre in ciò che significa in termini psicologici e comunicativi. Tutto questo ha permesso di elaborare insieme una nuova visione della realtà condivisa durante le lezioni.

Mauro Palma

Garante nazionale dei diritti delle persone detenute o private della libertà personale³⁹

Porre la 'finalità rieducativa', intesa come reintegro nel contesto sociale, come giustificazione e sensatezza dell'intervento punitivo ha o dovrebbe avere effetti in più direzioni. In primo luogo escludere un'astratta fisicità della pena, che ne dilaterrebbe a dismisura la quantità e la ricondurrebbe indirettamente a mera retribuzione; in secondo luogo, costituire la condizione per il recupero alla collettività di chi ha commesso un reato; in terzo luogo gettare le basi per un rapporto proficuo tra carcere e territorio e per una diminuzione della separatezza carceraria. Infine dovrebbe offrire la possibilità per sanare il divario sempre maggiore nell'attuale contesto sociale tra la predeterminazione normativa della quantità di tempo segregato e il rapido mutare del tempo stesso, cioè la sua possibilità di contenere un quantitativo di esperienze - e, quindi, di vita sottratta - sempre maggiore.

Proprio chi si interessa di percorsi di istruzione e di educazione, cioè di premesse per il libero esercizio di critica e, quindi, di piena cittadinanza, è consapevole di come il mutare dei ritmi del tempo mutino le possibilità inclusive di un sistema regolativo. Anche di quello della detenzione.

La quantità di esperienze compresa in un'unità di tempo sottratta al ritmo evolutivo della vita normale, varia al variare dei periodi storici. Soprattutto ora che questi sono accelerati dall'apporto delle tecnologie. Così l'esperienza esterna sottratta da un anno di detenzione negli anni Trenta - quando il nostro codice ha fissato la scala del quantum di pena - è diversa, minore, di quella sottratta oggi: in pochi anni non si ha conoscenza di nuove tecnologie che pure regolano i ritmi della vita esterna; in pochi anni si è 'fuori' dal circuito della comprensione del presente e la possibilità di una nuova inclusione sociale diminuisce. La misura delle pene stabilita in un tempo lontano ha oggi un maggiore effetto escludente e le possibilità di reinserimento di fatto diminuiscono.

C'è un percorso, da noi ancora poco più embrionale, di costruzione di un rapporto diverso con la comunità esterna e, quindi, con le responsabilità dell'intero territorio.

Certamente queste innovazioni non sono state e non sono esenti da attacchi e da successive revisioni, sulla spinta delle continue emergenze che via via si sono presentate e che finiscono col costituire 'la cifra' del legiferare nel settore penale. Eppure il diritto penale non è in grado di

³⁹ Estratto dell'intervento di Mauro Palma al seminario EPALE "Oltre il carcere" tenutosi a Bari 11/13 giugno 2018, per gentile concessione dell'autore.

registrare tale mutamento. O, meglio, può registrarlo solo se quel quantum di pena irrogata non porta con sé la fissità, perché capace di modularsi verso un progressivo percorso rieducativo, attraverso misure che non vanno lette come 'attenuazioni dell'afflizione' bensì come 'percorsi di graduale, orientato ritorno alla comunità esterna'. In una precedente mia presenza a un convegno di EPAL ho ricordato la rilevanza del già citato diritto a comprendere che comporta la necessità che ogni luogo di privazione della libertà sia attrezzato a offrire adeguati strumenti appunto di 'comprensione' che vanno dall'alfabetizzazione primaria (con corsi rapidi per adulti di altre provenienze linguistiche), all'ausilio a capire le regole dell'istituzione in cui si è collocati, al supporto per l'accesso alle diverse possibilità che l'istituzione stessa o, più in generale, il sistema giuridico, può offrire. Ma, ho ricordato altresì il diritto alla libertà di espressione e di cultura, che si riferisce sia al diritto alla libertà di espressione del proprio pensiero - rispetto al quale vale la pena sottolineare il "Tutti" con cui si apre il primo comma dell'articolo 21 della Costituzione - sia alla libertà dell'arte e della scienza. Non solo, ma anche il diritto all'informazione (che la Corte Costituzionale con la sua sentenza del 7 dicembre 1994 n. 420 ha affermato nella sua connotazione pluralistica), nonché il diritto alla tutela della salute. Insieme, delineano un quadro di protezione di un complessivo diritto a veder preservato il proprio benessere psichico, intellettuale e fisico anche nelle difficoltà della situazione privativa della libertà.

Sappiamo bene che i numeri crescenti e la tensione che da essi deriva rischiano di porre problemi nella effettività di tali diritti, nonché di avere un immediato riflesso anche sulle condizioni di lavoro di chi in carcere opera perché queste peggiorano all'aumentare delle difficoltà soggettive delle persone reclusi e della riduzione degli spazi di vivibilità. Per questo però, accanto al necessario lavoro di ripensamento del sistema penale, volto alla sua limitatezza e alla sua sussidiarietà rispetto ad altri strumenti di composizione dei conflitti che esistono nelle società complesse e di cui i reati sono sempre sintomo, occorre interrogarsi su quale possa essere un modello detentivo che risponda a quel criterio di utilità sociale a cui i Paesi europei, e l'Italia tra essi, hanno legato il potere di privare della libertà. Spesso in molti Paesi - e tra questi appunto l'Italia - si continua a mantenere invece l'idea di un modello detentivo di fatto infantilizzante, dove al soggetto è richiesto di obbedire a regole e di recepire ordinatamente quanto a lui fornito e proposto: dal luogo, al cibo, all'attività avviata dal volontariato, alla pratica burocratica che scandisce la quotidianità. Tutto è passività, nulla è organizzazione responsabilizzante.

Diversa è la situazione quando l'esecuzione della pena è invece responsabilizzante. In Paesi che seguono tale modello il detenuto deve misu-

rarsi con il provvedere alle sue necessità, organizzando così la propria spesa nel negozio interno, le proprie economie, le proprie iscrizioni a eventuali attività aggiuntive. Naturalmente questo comporta anche una diversa organizzazione spaziale: il carcere non può più essere lineare e indifferenziato. Deve essere diviso in una sorta di 'isole' abitative, ognuna delle quali preveda porte aperte al suo interno, luoghi di socializzazione, stanze per le attività ludiche, servizi e celle. Un sistema così strutturato propone un programma di fatto trattamentale, senza tuttavia alcuna predisposizione di un 'piano trattamentale', come invece tuttora avviene invece nel sistema che ho precedentemente definito infantilizzante.

Non si tratta di fare piani più o meno individualizzati con valutazioni piuttosto sommarie di caratteristiche psicologiche, si tratta piuttosto di offrire opportunità e avere una équipe in grado di seguire il percorso che il detenuto compie dando i necessari sostegni o riportando al rispetto del contratto inizialmente stipulato.

Sono sfide importanti, centrate sulla conoscenza della persona detenuta. Conoscenza possibile attraverso la riduzione dei numeri, il ricorso alla detenzione come misura di necessità effettiva e non come prima soluzione verso cui rivolgersi; attraverso il riconoscimento dell'adulità della persona detenuta; attraverso il riconoscimento della potenzialità inclusiva degli strumenti del comprendere che l'istruzione deve contribuire a fornire e consolidare.

Riferimenti bibliografici

Albinati, E. (1999). *Maggio selvaggio*. Milano: Mondadori.

Antonelli, S. (2019). *L'istruzione negli istituti penali per minorenni*, in Associazione Antigone, disponibile all'indirizzo <http://www.ragazzidentro.it/listruzione-negli-istituti-penali-per-minorenni/>

Associazione Antigone (2017). *Ragazzi dentro - Osservatorio sugli istituti penali per minorenni. Guardiamo Oltre*. Quarto rapporto di Antigone sugli Istituti Penali per minorenni. Disponibile all'indirizzo <http://www.ragazzidentro.it/>

Associazione Antigone (2019). *Il carcere secondo la costituzione, XV Rapporto Antigone sulle condizioni di detenzione*. Disponibile a <http://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/wp-content/uploads/2019/06/xv-rapporto-antigone.pdf>

Boffo, V., Palumbo, M. (2017). *L'educazione e l'apprendimento in carcere. Storie, progetti, buone pratiche*. "Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education", 2-2017, disponibile all'indirizzo <http://www.>

erasmusplus.it/wp-content/uploads/2017/07/Epale_Journal_IT2-ISSN_2532-7801.pdf

Benelli, C., Del Gobbo, G. (2016). *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pisa: Pacini Editore.

Blasi, M. (2016). (a cura di) *Le sfide dell'educazione in carcere*, disponibile all'indirizzo <https://epale.ec.europa.eu/it/content/le-sfide-delleducazione-carcere-i-risultati-del-seminario-di-napoli>

Brancucci, M. (2016). *Le frontiere della scuola negli istituti penali minorili*. "Formazione & insegnamento", XIV - 3 - 2016.

Brancucci, M. (2018). *Chiavi di lettura tra le righe del carcere minorile: un punto di vista pedagogico*. "Lifewide Lifelong Learning", vol. 13/2018.

Brancucci, M. (2018). *Tra carcere e università. Intersezioni disciplinari per coniugare la formazione pedagogica penitenziaria*. "Form@re - Open Journal per la formazione in rete" 3/18. Brancucci, M. (2018). *La formazione dell'educatore penitenziario minorile 2.0. Nuovi scenari di adultizzazione del sistema*, Roma: Aracne.

Brancucci M. (2019). *Il nuovo "Ordinamento Penitenziario minorile". La fine "apparente" di una lunga attesa*, disponibile all'indirizzo <https://epale.ec.europa.eu/it/content/il-nuovo-ordinamento-penitenziario-minorile-la-fine-apparente-di-una-lunga-attesa>

De Vito, C. G. (2009). *Camosci e girachiavi: Storia del carcere in Italia*. Roma-Bari: Laterza.

Favero, O. (2017). *Cattivi per sempre?* Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Lizzola, I. (2017). *La scuola prigioniera*. Milano: Franco Angeli.

Malvezzi, P. (1974). *Scuola in carcere*. Milano: Feltrinelli.

Mancuso, R. (2001). *Scuola e carcere*. Milano: Franco Angeli.

Maurizio, A. (2017). *Il mondo dentro visto da fuori*. "Dirigere la scuola", 8/2017.

Maurizio, A. (2018). *La vita in carcere*, disponibile all'indirizzo <https://ec.europa.eu/epale/it/blog/la-vita-carcere-secondo-la-riforma-dellordinamento-penitenziario>.

Maurizio A. (2018). *Per ora nessuna riforma dell'ordinamento penitenziario: game over?* disponibile all'indirizzo <https://epale.ec.europa.eu/it/blog/ora-nessuna-riforma-dellordinamento-penitenziario-game-over>

Maurizio, A. (2018). (a cura di) *Atti del Progetto FARE*. MIUR, novembre 2018.

Maurizio A. (2018). *Non è un loro crimine ma una loro condanna. Intervista a Elena Zizioli su madri e figli reclusi*, in Blasi, M. (a cura di) disponibile all'indirizzo <https://epale.ec.europa.eu/it/resource-centre/content/non-e-un-loro-crimine-ma-una-loro-condanna-intervista-elena-zizioli-su-madri>

Maurizio, A. (2019). *La scommessa pedagogica dell'insegnare in carcere*, disponibile all'indirizzo <https://epale.ec.europa.eu/it/content/la-scommessa-pedagogica-dellinsegnare-carcere>

Maurizio, A. (2019). *Il diritto allo studio in carcere*. "Dirigere la scuola", 1/2019.

Maurizio, A. (2019). *Istruzione e carcere: minori e giovani adulti*. "Dirigere la scuola", n. 2/2019.

Notarfrancesco, D. (2013). (a cura di) *La dignità della persona in carcere*. Dispense ISSP, n. 4.

Osservatorio Carcere dell'Unione Camere Penali Italiane (2016). *Gli Stati Generali Dell'Esecuzione Penale visti dall'Osservatorio Carcere dell'Unione delle Camere Penali Italiane*. Pisa: Pacini Editore. Disponibile all'indirizzo https://discrimen.it/wp-content/uploads/AA.VV_-Gli-Stati-general-delleseecuzione-penale.pdf

Palma, M. (2018). *Relazione per il seminario "Oltre il carcere"*, Bari 11 giugno, EPALE.

Pedron, C., (2017). *Il carcere a scuola, la scuola in carcere*. "Gli Asini", n. 46/47 dicembre 2017/gennaio 2018.

Sarsini, M. (2011). (a cura di) *Alice nel paese delle domandine*. Firenze: Le Lettere.

Sciuti Russi, G. (2012). *L2 in carcere. L'acquisizione linguistica tra relazionalità e diffidenza*. "Eco de linguagem", 1, 1, 67-88.

Tagliani, M. (2014). *Il maestro dentro. Trent'anni tra i banchi di un carcere minorile*. Torino: Add Editore.

Tramma, S. (2012). *Legalità illegalità. Il confine pedagogico*. Roma-Bari: Laterza.

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (2005). *Vademecum scuola - carcere*. Disponibile all'indirizzo https://www.idaveneto.it/wp-content/uploads/2019/11/Vademecum_Scuola-Carcere.pdf

Zizioli, E. (2016). *L'ambito penitenziario: la scuola come dispositivo di innovazione*, in Volpicelli, I., Cappa, C., Sellari, G. (a cura di) *Quale formazione per gli insegnanti oggi. Prospettive italiane e internazionali*. Roma: Universitalia.

Zizioli, E., Colla, E. (2016). *Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione*. "Formazione, Lavoro, persona", numero monografico "La formazione della persona in carcere. Attese, resistenze e riscatto", Anno VI, 17, pp. 64- 74.

Zizioli, E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Firenze: Le Lettere.

5. L'ISTRUZIONE IN CARCERE

di Pasquale Gallo

5.1. Introduzione

Il carcere è un ambiente particolare, in cui convivono, a volte anche per lunghi periodi, adulti con storie ed esigenze diverse, per i quali l'istruzione rappresenta una strada fondamentale nel percorso di riabilitazione e reinserimento nella società. L'istruzione per gli adulti in carcere opera in Italia in primo luogo attraverso le sedi carcerarie dei Centri provinciali per l'Istruzione degli adulti¹ (d'ora in poi CPIA) e, poi, attraverso l'azione di altri soggetti come enti di formazione professionale ed associazioni. Nel momento in cui si studia lo stato e l'andamento dell'istruzione degli adulti in Italia, è necessario includere nell'analisi anche il carcere, perché presenta caratteristiche e situazioni peculiari che hanno bisogno di un'attenzione dedicata e specifica.

Negli Istituti penitenziari sono organizzati corsi d'istruzione scolastica e di formazione professionale e sono agevolati gli studi universitari (art. 19 L. 354/1975 e art. 44 DPR 30 giugno 2000, n. 230).

Negli istituti penitenziari per adulti, le attività scolastiche sono curate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), che ha la competenza istituzionale sia per quel riguarda l'attuazione dei corsi all'interno delle strutture carcerarie sia per quel che concerne l'assegnazione del personale docente, in accordo con le esigenze formative prospettate - in sede locale - dai Provveditorati Regionali dell'Amministrazione penitenziaria. Per lo specifico ambito penitenziario, le Linee Guida² definiscono i percorsi di istruzione degli adulti negli istituti di prevenzione e pena "elemento irrinunciabile del programma di trattamento rieducativo del detenuto", prevedendo particolari indicazioni volte a valorizzare la specificità dei percorsi di istruzione all'interno degli istituti penitenziari.

I CPIA assicurano l'istruzione alle persone detenute (come agli altri studenti adulti) secondo i seguenti percorsi:

¹ I Centri Territoriali Permanenti, istituiti con l'O.M. 455/97, sono stati trasformati in Centri provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA) ed integralmente assorbiti in questi ultimi dall'anno scolastico 2014/2015.

² Con il Decreto interministeriale 12 marzo 2015 "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti" sono state definite le indicazioni per il passaggio al nuovo ordinamento dell'istruzione degli adulti, a norma dell'art. 11 comma 10 del DPR 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", che ha introdotto importanti cambiamenti nell'assetto organizzativo e didattico.

- a) Percorsi di istruzione di primo livello, costituiti da due cicli e finalizzati rispettivamente al conseguimento del titolo di studio del primo ciclo di istruzione e al certificato di acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al DM n. 139/2007;
- b) Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana destinati agli adulti stranieri, finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore all'A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, elaborato dal Consiglio d'Europa;
- c) Percorsi di istruzione di secondo livello finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica³, articolati in tre periodi didattici:
 - c1) primo periodo, finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione al secondo biennio degli istituti tecnici o professionali,
 - c2) secondo periodo, finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione all'ultimo anno dei degli istituti tecnici o professionali,
 - c3) terzo periodo didattico, finalizzato all'acquisizione del diploma di istruzione tecnica o professionale, in relazione all'indirizzo scelto dallo studente.

In questo capitolo vengono presentati i più recenti dati disponibili sull'offerta di istruzione e formazione professionale in carcere. Si tratta di dati dell'Istat ("Consistenza e caratteristiche socio-anagrafiche della popolazione adulta detenuta in carcere") e del Ministero della Giustizia - Ufficio del Capo del Dipartimento Segreteria generale Sezione statistica ("Livelli di partecipazione ed esiti dei detenuti impegnati nei percorsi di istruzione, formazione professionale e studi universitari"), elaborati da INDIRE.

5.2. Detenuti presenti nelle carceri italiane

I detenuti presenti in Italia al 31 luglio 2018 nei 190 Istituti di Pena e Prevenzione sono 58.506. La popolazione femminile nelle carceri è assolutamente minoritaria, 2.517 donne, per una quota pari al 4,3%; gli stranieri sono 19.737 e rappresentano poco più di un terzo (33,7%) della popolazione carceraria. Rispetto alla ripartizione territoriale di detenzione, il maggior numero di detenuti è recluso al Sud (28,4%) e nel Nord-ovest (24,7%).

³ Le istituzioni scolastiche liceali possono prevedere anche percorsi finalizzati al conseguimento di diplomi di istruzione liceale.

Ripartizione di detenzione	N Istituti	Detenuti presenti		di cui donne		di cui stranieri	
		N	%	N	Incidenza su totale detenuti %	N	Incidenza su totale detenuti %
Nord-ovest	38	14.432	24,7	664	4,6	6.504	45,1
Nord-est	26	6.908	11,8	331	4,8	3.678	53,2
Centro	41	11.964	20,4	639	5,3	4.983	41,6
Sud	52	16.608	28,4	687	4,1	2.659	16,0
Isole	33	8.594	14,7	196	2,3	1.913	22,3
ITALIA	190	58.506	100,0	2.517	4,3	19.737	33,7

Tabella 1.

Detenuti presenti al 31 luglio 2018 per ripartizione territoriale di detenzione -
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della Giustizia - DAP

Il peso della componente straniera è molto differenziato a livello regionale, con punte estreme in Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta dove gli stranieri rappresentano rispettivamente il 70% e il 64,5% della popolazione reclusa; la maggioranza della popolazione detenuta è straniera in Veneto, Liguria e Emilia-Romagna mentre in altre regioni (Friuli-Venezia Giulia, Lombardia, Piemonte e Toscana) la quota è superiore al 40%. Viceversa, gli italiani rappresentano la maggioranza dei detenuti in tutte le otto regioni del Mezzogiorno; in particolare, gli italiani superano l'80% del totale dei detenuti in Calabria, Molise e Sardegna.

Regione di detenzione	N Istituti	Detenuti presenti		di cui donne		di cui stranieri	
		N	%	N	Incidenza su totale detenuti %	N	Incidenza su totale detenuti %
Abruzzo	8	1.942	3,3	84	4,3	358	18,4
Basilicata	3	552	0,9	13	2,4	77	13,9
Calabria	12	2.753	4,7	54	2,0	597	21,7
Campania	15	7.410	12,7	376	5,1	986	13,3
Emilia-Romagna	10	3.536	6,0	149	4,2	1.822	51,5
Friuli-Venezia Giulia	5	623	1,1	26	4,2	254	40,8
Lazio	14	6.314	10,8	414	6,6	2.530	40,1
Liguria	6	1.455	2,5	69	4,7	771	53,0
Lombardia	18	8.369	14,3	448	5,4	3.627	43,3
Marche	7	923	1,6	21	2,3	294	31,9
Molise	3	413	0,7	-	-	131	31,7
Piemonte	13	4.380	7,5	147	3,4	1.959	44,7
Puglia	11	3.538	6,0	160	4,5	510	14,4
Sardegna	10	2.235	3,8	34	1,5	739	33,1
Sicilia	23	6.359	10,9	162	2,5	1.174	18,5
Toscana	16	3.337	5,7	143	4,3	1.637	49,1
Trentino-Alto Adige	2	412	0,7	25	6,1	290	70,4
Umbria	4	1.390	2,4	61	4,4	522	37,6
Valle d'Aosta	1	228	0,4	-	-	147	64,5
Veneto	9	2.337	4,0	131	5,6	1.312	56,1
Totale nazionale	190	58.506	100,0	2.517	4,3	19.737	33,7

Tabella 2.

Detenuti presenti al 31 luglio 2018 per regione di detenzione
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della Giustizia - DAP

Il tasso medio italiano di detenzione⁴ per 100.000 abitanti è di 115: Valle d'Aosta, Umbria, Abruzzo, Calabria, Sardegna, Campania e Sicilia si attestano su valori decisamente sopra la media; tra le regioni con una presenza proporzionalmente minore di detenuti si registrano tutte quelle del Nord-Est e le Marche.

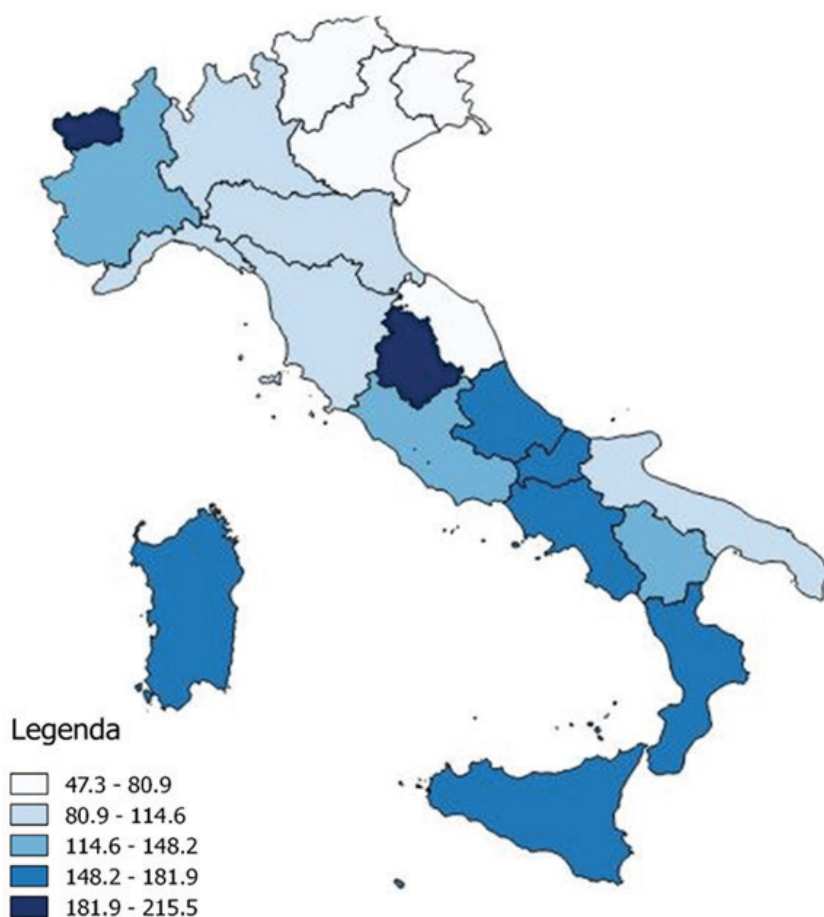


Figura 1.
Tasso di detenzione
per 100.000 residenti,
per regione - anno 2018
Fonte: elaborazione INDIRE
su dati ISTAT e Ministero della
Giustizia - DAP

⁴ Rapporto tra detenuti presenti al 31 luglio 2018 sulla popolazione adulta residente al 1 gennaio 2018.

Rispetto all'età, circa un detenuto su cinque (il 19,7% dei 59.655 detenuti presenti al 31 dicembre 2018) ha meno di 30 anni; tra i 30 e i 49 anni si concentra il 55,7% della popolazione detenuta; circa un quarto (il 24,7%) dei detenuti è over 50.

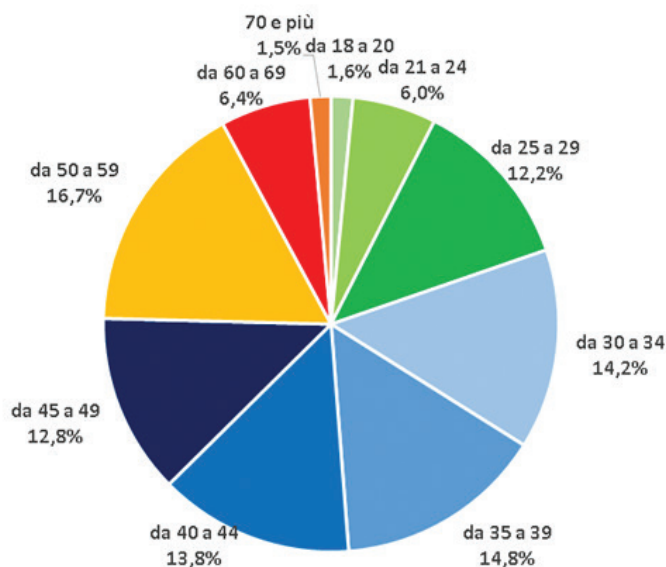


Figura 2.

Detenuti (italiani e stranieri) presenti al 31 dicembre 2018 per classe d'età (% sul totale)
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della Giustizia - DAP

Negli ultimi dieci anni, la quota di detenuti più giovani (fino a 34 anni) è passata dal 44,1% al 45,9%, + 1,8 punti percentuali; viceversa, diminuisce di un punto percentuale il peso della classe 45-59 anni, dal 21,1% al 20%.

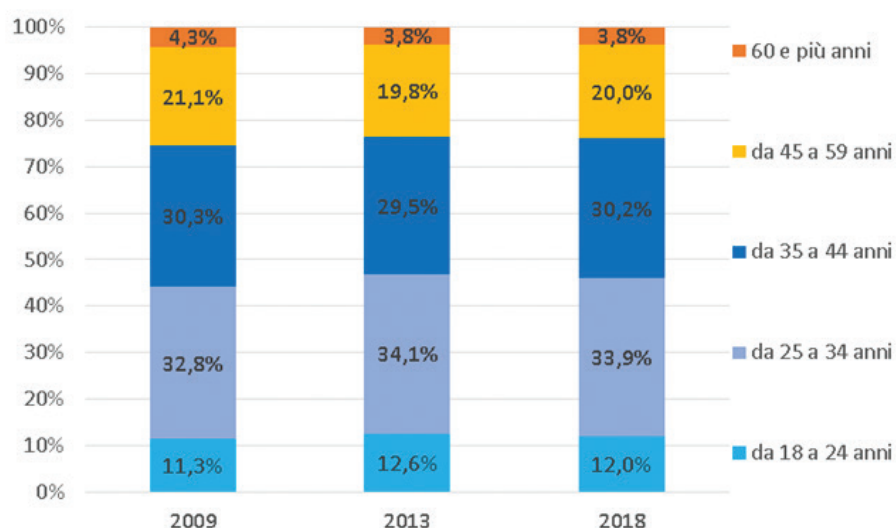


Figura 3.

Detenuti (italiani e stranieri) presenti al 31 dicembre 2009-2013-2018 per classe d'età (% sul totale)
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della Giustizia - DAP

Per circa il 44% della popolazione reclusa non risulta rilevato il titolo di studio. Al netto di tale componente, il 5,8% dei detenuti è analfabeta o privo di titolo di studio, circa il 20% ha conseguito la licenza elementare: complessivamente il 25,5% dei detenuti non ha dunque conseguito il titolo conclusivo del I ciclo di istruzione. Il 56,7% ha conseguito la licenza media; il 14% il diploma di istruzione di II grado.

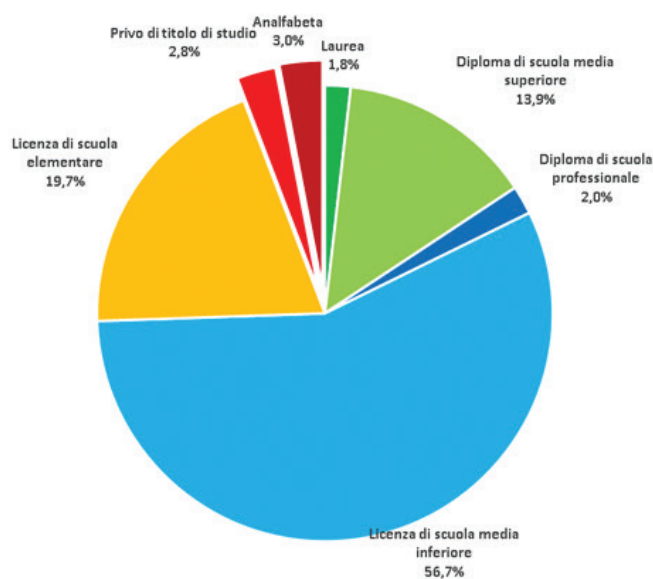


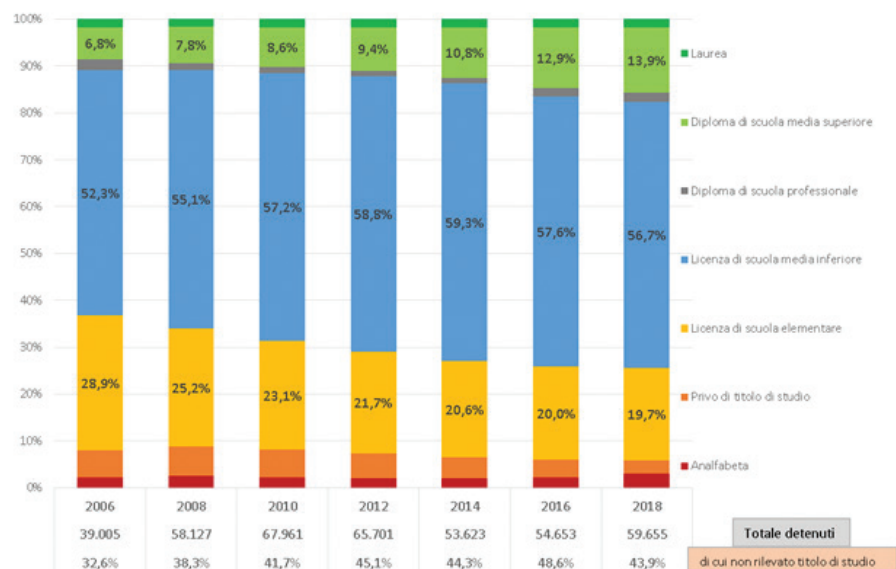
Figura 4.

Detenuti (italiani e stranieri)
presenti al 31 dicembre 2018
per titolo di studio
(% sul totale dei detenuti per i
quali è stato rilevato il dato)
Fonte: elaborazione INDIRE
su dati Ministero della
Giustizia - DAP

L'osservazione dei dati storici nel periodo 2006-2018 evidenzia l'incremento complessivo del livello di scolarizzazione della popolazione detenuta⁵: la quota di detenuti sul totale della popolazione che hanno completato il I ciclo di istruzione passa dal 52,3% al 56,7%, + 4,4 punti percentuali; raddoppia la quota di detenuti che hanno conseguito il diploma di istruzione secondaria superiore, dal 6,8% del 2006 al 13,9% del 2018; si dimezza la percentuale di detenuti privi di titolo di studio, dal 5,7% al 2,8%. Bisogna sottolineare però come nello stesso periodo assistiamo ad un netto incremento della percentuale di detenuti per i quali non è stato registrato il dato relativo al titolo di studio: la relativa percentuale passa dal 32,6% della popolazione al 43,9%, + 11,3 punti percentuali.

⁵ Al netto della quota di detenuti per cui non è stato rilevato il dato relativo al titolo di studio.

Figura 5.
Detenuti (italiani e stranieri)
per titolo di studio
(% sul totale dei detenuti per
i quali è stato rilevato il dato)
anni 2006-2008-2010
2012-2014-2016-2018
Fonte: elaborazione INDIRE
su dati Ministero della
Giustizia - DAP



5.3. Istruzione

La costruzione di percorsi di crescita culturale e professionale durante il periodo della detenzione rappresenta uno strumento fondamentale per favorire il reinserimento sociale del condannato: infatti, negli Istituti penitenziari sono organizzati corsi d'istruzione scolastica e di formazione professionale e sono agevolati gli studi universitari (art. 19 L. 354/1975 e art.44 DPR 30 giugno 2000, n. 230).

Nell'anno scolastico 2017-18 sono stati attivati 1.634 corsi scolastici (in aumento di 186 corsi, +12,8%, rispetto all'anno scolastico 2016-17), di cui 947 di primo livello e 687 di secondo livello.

Complessivamente, i detenuti iscritti sono stati 20.357, con una leggera prevalenza di italiani (50,4% del totale); rispetto all'anno scolastico 2016-17, il numero di detenuti iscritti è aumentato di 2.121 individui, per un incremento del 11,6%.

Periodo didattico	Numero di corsi	Iscritti		Promossi		% promossi su iscritti
		totale	di cui stranieri	totale	di cui stranieri	
Primo livello						
alfabetizzazione e apprendimento italiano	396	5.452	4.963	2.212	2.077	40,6
primo periodo didattico	355	4.346	2.683	1.590	1.056	36,6
secondo periodo didattico	196	2.879	935	1.152	424	40,0
Totale primo livello	947	12.677	8.581	4.954	3.557	39,1
Secondo livello						
primo periodo didattico	331	4.904	1.163	2.266	520	46,2
secondo periodo didattico	235	2.104	411	1.223	192	58,1
terzo periodo didattico	121	672	101	502	74	74,7
Totale secondo livello	687	7.680	1.675	3.991	786	52,0
Totale generale	1.634	20.357	10.256	8.945	4.343	43,9

Tabella 3.

Detenuti iscritti e promossi frequentanti i percorsi d'istruzione per adulti distinti per livello e periodo didattico

Anno 2017/2018

(valori assoluti e %)

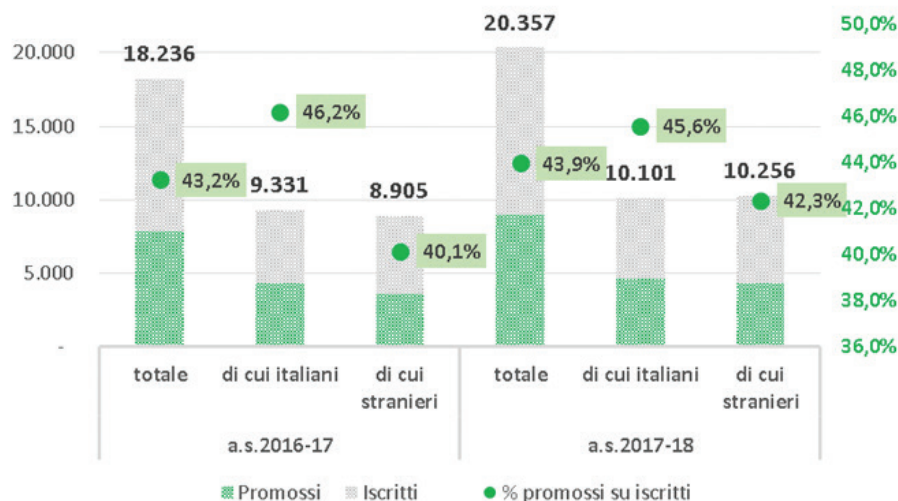
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della

Giustizia, Ufficio del Capo del Dipartimento Segreteria generale Sezione statistica

In generale, tra gli iscritti si registra il 43,9% di promossi, +0,6 punti percentuali rispetto all'anno scolastico 2016-17: il 39,1% tra gli iscritti ai corsi di primo livello (+3,8 punti percentuali rispetto all'A.S. 2016-17), il 40,6% tra gli iscritti ai corsi di alfabetizzazione e il 52% ai corsi di secondo livello (-5,4 punti percentuali rispetto all'A.S. 2016-17). Tra i detenuti, gli italiani conseguono risultati migliori degli stranieri: il 45,6% dei primi conclude positivamente il corso cui si era iscritto contro il 42,3% dei secondi, determinando una forbice di 3,3 punti percentuali, in diminuzione dai 6,1 punti percentuali dell'A.S. 2016-17.

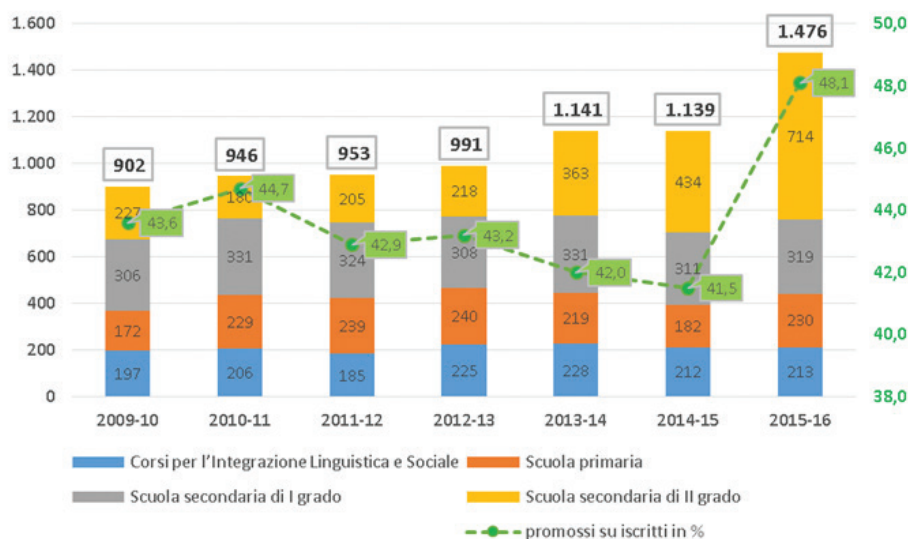
L'osservazione dei dati storici evidenzia una crescita moderata, ad un tasso medio annuo del 2,4%, del numero di corsi fino all'anno scolastico 2012-13; nel 2013-14 si assiste ad un incremento del 15% rispetto all'anno precedente. L'anno scolastico 2015-16 registra un notevole incremento dei corsi (+29,6%) rispetto all'anno precedente: complessivamente, nell'intervallo considerato, i corsi sono aumentati del 66%.

Figura 6.
Detenuti iscritti e promossi frequentanti i percorsi d'istruzione per adulti distinti per anno scolastico (valori assoluti e % sul totale)
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della Giustizia, Ufficio del Capo del Dipartimento Segreteria generale Sezione statistica



La quota di promossi si mantiene all'interno di un *range* di poco più di 3 punti percentuali, tra il 41,3% e il 44,7%, fino all'anno scolastico 2014-15; nel 2015-16, si registra una quota di promossi pari al 48% degli iscritti, in incremento rispetto agli anni precedenti

Figura 7.
Percorsi di istruzione distinti per tipologia di corso e per anno scolastico (asse sx) e percentuale promossi su iscritti (asse dx)
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della Giustizia, Ufficio del Capo del Dipartimento Segreteria generale Sezione statistica



5.4. Formazione professionale

Negli istituti di pena e prevenzione sono organizzati corsi di formazione professionale a seguito di accordi con le Regioni, gli Enti locali competenti e le Agenzie formative accreditate dalle Regioni, in base alle esigenze della popolazione detenuta ed alle richieste del mercato del lavoro; inoltre, le Direzioni degli istituti possono progettare altre attività formative per rispondere ad esigenze del lavoro penitenziario. Nel periodo 2009-2017 assistiamo ad un drastico calo del numero di corsi e relativi detenu-

ti partecipanti: infatti, il numero di corsi attivati su base annua si è quasi dimezzato, passando dai 629 corsi del 2009 ai 322 del 2017; il numero di detenuti iscritti è passato da 7.092 a 4.411 per un calo del 37,8% e la relativa quota sui detenuti presenti è diminuita di 1,6 punti percentuali, dal 5,5% al 3,9%.

Periodo di rilevazione	N. corsi attivati	Detenuti iscritti	Isritti su detenuti presenti	N. corsi terminati	Detenuti iscritti	Detenuti promossi	Promossi su iscritti
	va		(%)	va			(%)
I sem. 09	351	3.864	6,1	208	2.622	1.830	69,8
II sem. 09	278	3.228	5,0	228	2.624	1.915	73,0
I sem. 10	297	3.584	5,3	207	2.657	1.898	71,4
II sem. 10	279	3.592	5,3	228	2.670	2.178	81,6
I sem. 11	279	3.508	5,2	149	1.952	1.355	69,4
II sem. 11	211	2.434	3,6	142	1.707	1.368	80,1
I sem. 12	237	2.974	4,5	179	2.254	1.684	74,7
II sem. 12	267	2.983	4,5	212	2.340	1.972	84,3
I sem. 13	251	2.989	4,5	173	2.109	1.711	81,1
II sem. 13	165	1.791	2,9	145	1.688	1.303	77,2
I sem. 14	217	2.342	4,0	139	1.524	1.162	76,3
II sem. 14	214	2.598	4,8	157	1.888	1.456	77,1
I sem. 15	169	1.918	3,6	185	2.254	1.815	80,5
II sem. 15	213	2.376	4,6	165	2.013	1.779	88,4
I sem. 16	166	1.590	2,9	161	1.470	1.112	75,7
II sem. 16	120	1.363	2,5	94	1.055	785	74,4
I sem. 17	157	2.227	3,9	128	1.779	1.498	84,2
II sem. 17	165	2.184	3,8	121	1.534	1.260	82,1
I sem. 18	198	2.441	4,2	121	1.547	1.266	81,8

Tabella 4.

Corsi professionali attivati e terminati e relativi detenuti iscritti e promossi dal I semestre 2009 al I semestre 2018
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della Giustizia - DAP

Viceversa, sale la percentuale di detenuti promossi: la quota per i corsi terminati nel 2017 è pari all'83,2%, superiore di circa 12 punti a quella del 2009 e di 5 alla media del periodo (78,1%). Gli ultimi dati disponibili su base regionale fanno riferimento al I semestre del 2018: 198 i corsi professionali attivati, con 2.441 detenuti iscritti, di cui circa il 37% stranieri.

Regione di detenzione	corsi attivati				corsi terminati							
	N cor-si	N iscritti	di cui stranieri		N cor-si	N iscritti	di cui stranieri iscritti		promossi		di cui stranieri promossi	
			N	Inci-den-za %			N	Inci-den-za %	N	Inci-den-za %	N	Inci-den-za %
	a	b	c	c/b	d	e	f	f/e	g	g/e	h	h/f
Abruzzo	3	44	17	38,6	3	27	20	74,1	17	63,0	10	50,0
Basilicata	3	33	0	0,0	nd							
Calabria	7	109	30	27,5	5	84	25	29,8	78	92,9	25	100,0
Campania	4	71	8	11,3	4	71	8	11,3	66	93,0	8	100,0
Emilia-Romagna	16	145	64	44,1	7	64	42	65,6	55	85,9	36	85,7
Friuli-Venezia Giulia	7	68	23	33,8	7	87	42	48,3	81	93,1	39	92,9
Lazio	17	256	52	20,3	13	222	60	27,0	98	44,1	26	43,3
Liguria	5	35	19	54,3	2	11	7	63,6	8	72,7	4	57,1
Lombardia	44	526	194	36,9	30	358	138	38,5	346	96,6	136	98,6
Marche	5	73	32	43,8	3	32	11	34,4	27	84,4	11	100,0
Molise	2	26	12	46,2	3	24	10	41,7	13	54,2	8	80,0
Piemonte	18	275	116	42,2	16	227	80	35,2	185	81,5	61	76,3
Puglia	17	169	13	7,7	2	8	0	-	0	-	0	-
Sardegna	3	50	32	64,0	3	50	32	64,0	46	92,0	32	100,0
Sicilia	5	90	16	17,8	6	104	22	21,2	95	91,3	21	95,5
Toscana	21	271	133	49,1	3	35	17	48,6	30	85,7	13	76,5
Trentino-Alto Adige	14	135	106	78,5	6	52	33	63,5	49	94,2	30	90,9
Umbria	nd											
Valle d'Aosta	nd											
Veneto	7	65	34	52,3	8	91	55	60,4	72	79,1	45	81,8
Totale	198	2.441	901	36,9	121	1.547	602	38,9	1.266	81,8	505	83,9

Tabella 5.

Detenuti inseriti in corsi professionali per regione di detenzione - I Semestre 2018
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della Giustizia - DAP

I corsi terminati nel I semestre 2018 sono stati 121 (il 61% del totale dei corsi attivati) con 1.547 detenuti iscritti, di cui il 39% stranieri.

Tipologia di corso	corsi attivati			corsi terminati						
	N corsi	iscritti	di cui stranieri	N corsi	iscritti	di cui stranieri iscritti	promossi		di cui stranieri promossi	
	a	b	c	d	e	f	N	Incidenza su iscritti	N	Incidenza su iscritti
arte e cultura	21	317	79	10	163	37	43	26,4	5	13,5
artigianato	14	159	57	7	89	30	72	80,9	22	73,3
cucina e ristorazione	38	444	192	26	315	111	300	95,2	109	98,2
edilizia	20	227	91	10	117	57	107	91,5	54	94,7
elettrica	7	84	22	7	96	36	73	76,0	28	77,8
estetica	3	27	17	4	37	21	34	91,9	18	85,7
falegnameria	2	23	0	3	38	19	32	84,2	16	84,2
giardinaggio e agricoltura	20	183	62	8	76	39	60	78,9	34	87,2
idraulica	1	16	11	1	12	9	8	66,7	6	66,7
igiene e ambiente	7	58	23	3	25	10	24	96,0	10	100,0
informatica	12	139	56	10	116	55	91	78,4	36	65,5
legatoria e tipografia	1	11	0	0	0	-	-	-	-	-
lingue	5	68	27	7	97	54	92	94,8	51	94,4
meccanica	6	68	26	4	44	12	41	93,2	12	100,0
orientamento al lavoro	4	79	15	2	58	14	58	100,0	14	100,0
tessile	4	25	11	6	66	17	42	63,6	10	58,8
altro	33	513	212	13	198	81	189	95,5	80	98,8
Totale	198	2.441	901	121	1.547	602	1.266	81,8	505	83,9

Tabella 6. Corsi professionali per tipologia
I semestre 2018
Fonte: elaborazione INDIRE
su dati Ministero della
Giustizia - DAP

Un quinto dei detenuti iscritti ai corsi ha frequentato corsi di cucina e ristorazione; seguono, in termini di partecipazione, i corsi di arte e cultura e i corsi di informatica, frequentati rispettivamente da poco più del 10% dei detenuti iscritti. Complessivamente, quattro detenuti su cinque hanno concluso con esito favorevole il corso: il tasso di promozione è massimo per chi intraprende un corso di igiene e ambiente (96%) e minimo per i corsi di arte e cultura (26,4%). Rispetto alla cittadinanza,

gli stranieri che ottengono la promozione sono 84 per 100 iscritti; 80 su 100 la quota di promossi per gli italiani.

5.5. Studi universitari

Il regolamento di esecuzione adottato con DPR n. 230 del 30 giugno 2000 ha introdotto diverse agevolazioni per gli studi universitari in carcere, come la possibilità di essere assegnati a camere e reparti adeguati per potersi concentrare nello studio e/o di tenere nella propria camera libri, pubblicazioni ed altri strumenti didattici.

Nell'ottica di offrire maggiori opportunità di intraprendere studi di livello accademico, in molte regioni sono stati istituiti i Poli universitari penitenziari. Queste esperienze sono state realizzate grazie a protocolli d'intesa tra il Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (DAP) e/o i Provveditorati Regionali dell'Amministrazione Penitenziaria (PRAP) e le diverse sedi universitarie del territorio. I detenuti iscritti all'università, secondo gli ultimi dati disponibili al 31 dicembre 2016, sono 200, con netta prevalenza di uomini (194); gli stranieri rappresentano il 10%. I detenuti che si sono laureati in carcere sono 46, tutti uomini.

Gruppo disciplinare	Iscritti						Laureati
	Sesso			Nazionalità			
	Donne	Uomini	Totale	Italiani	Stranieri	Totale	
Agrario		23	23	21	2	23	
Altro		28	28	26	2	28	2
Economico - Statistico		11	11	11		11	
Geo - Biologico	3	2	5	3	2	5	2
Giuridico		30	30	28	2	30	19
Informatico		3	3	2	1	3	1
Ingegneria		4	4	3	1	4	1
Letterario	1	30	31	28	3	31	8
Linguistico	1	1	2	1	1	2	
Medico		3	3	3		3	
Politico -Sociale	1	57	58	53	5	58	11
Psicologico		2	2		2	2	
Totale	6	194	200	179	21	200	46 ⁶

Tabella 7.

Detenuti iscritti ai corsi
universitari e laureati distinti
per gruppo disciplinare al 31
dicembre 2016

Fonte: elaborazione INDIRE
su dati Ministero della
Giustizia - DAP

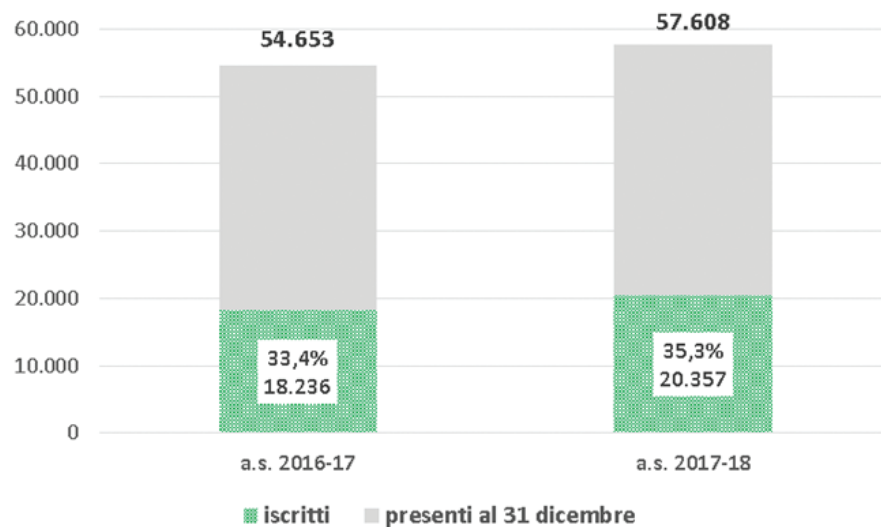
5.6. Conclusioni

Nei paragrafi che precedono abbiamo presentato i dati aggiornati sui detenuti iscritti a percorsi di istruzione, corsi di formazione professionale e studi universitari.

Il quadro complessivo, delineato sulla base dei dati disponibili, presenta aspetti positivi e negativi. Per quanto riguarda il sistema di istruzione registriamo una crescita dei livelli di partecipazione: infatti, oltre un terzo dei detenuti presenti al 31 dicembre 2017 è iscritto a un corso di istruzione e, rispetto all'anno scolastico precedente, la quota è in aumento di 2 punti percentuali.

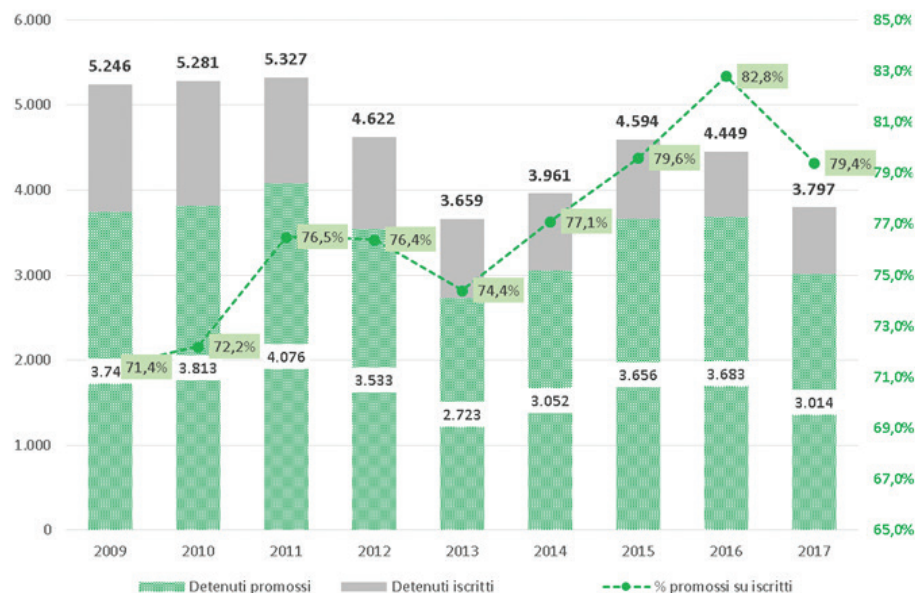
⁶ Sono inclusi due laureati del gruppo disciplinare matematico-scientifico.

Figura 8.
Detenuti iscritti ai corsi universitari e laureati distinti per gruppo disciplinare al 31 dicembre 2016
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della Giustizia - DAP



Viceversa, la formazione professionale registra un calo degli iscritti (-27,6%), che passano da 5.246 del 2009 a 3.797 del 2017. A questo calo si accompagna comunque un incremento dei detenuti che hanno completato con successo il corso: la quota di detenuti promossi registra un incremento superiore agli 8 punti percentuali, dal 71,4% del 2009 al 79,4% del 2017.

Figura 9.
Detenuti iscritti e promossi ai corsi professionali terminati per anno (va e %)
Fonte: elaborazione INDIRE su dati Ministero della Giustizia - DAP



La tendenza, pertanto, è globalmente, anche se non uniformemente, positiva, sia per quanto riguarda l'accesso all'istruzione che per quanto riguarda gli esiti.

La principale criticità rilevata in questo studio non riguarda però il contenuto delle informazioni raccolte, quanto la loro reperibilità, dal momento

che non esiste una banca completa, aggiornata e accessibile da tutti i soggetti interessati. La dispersione dei dati limita, infatti, non soltanto l'analisi, ma anche la possibilità di fare programmazioni mirate ed efficaci. Tale criticità dovrebbe tuttavia essere superata, a partire dall'anno scolastico 2017/2018, con l'ampliamento delle funzioni dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS), istituita dal D. Lgs. 76 del 2005⁷, in modo che contenga, oltre ai dati degli alunni di tutte le scuole statali e paritarie, anche quelli degli iscritti ai percorsi di istruzione degli adulti, compresi quelli svolti presso gli istituti penitenziari⁸.

⁷ L'ANS è stata istituita dall'art. 3 del Decreto Legislativo 76 del 15 aprile 2005 "Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53 ai fini della realizzazione del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione.

⁸ Questo ampliamento è avvenuto a seguito del DM del 5 agosto 2010, n. 74, con cui è stata data prima attuazione al DL n. 76 del 2005 e all'ANS sono state attribuite nuove funzioni, tra le quali la raccolta dei dati relativi ai CPIA. Cfr. <https://miur.gov.it/anagrafe-nazionale-studenti>

Sperimentazioni: l'esperienza del progetto CARTOONEDU 3.0

6. ADULTI E AUDIOVISIVI: UN BINOMIO VINCENTE?

di Immacolata Messuri

6.1. Introduzione

La cura di sé si ottiene attraverso un costante processo di formazione. Gli ambiti della formazione e della didattica indagano, con attenzione, la formazione permanente come un approccio alla vita caratterizzato da apprendimento continuo. Man mano che il soggetto acquista competenza di sé diventa protagonista della sua vita. Questa indagine esplorativa è necessaria per stabilire una cornice pedagogico-filosofica nella lettura di questa dinamica: l'apprendere continuo e costante è necessario per permettere alla quotidianità, il luogo dove irrompe l'eccezione, di svelare il suo potenziale. La formazione diventa così un dispositivo in grado di produrre la curiosità che fa crescere il mondo attraverso se stessa.

La cura è collegata al coraggio, nel senso che il coraggio come virtù vale non solo per le scelte quotidiane ma anche per le scelte pubbliche. Bisogna educare alla virtù e la società deve formare secondo questo principio, perciò esiste un rapporto diretto tra educazione e formazione al coraggio. Il coraggio, a sua volta, è collegato alla perseveranza, che ha il potere di ridefinire i cammini da percorrere nella realizzazione del proprio progetto di vita.

La cura è collegata alla speranza, che è una metamorfosi della vita che vuole incondizionatamente se stessa, ma la sua volontà non è sufficiente per andare avanti. Per questo torna viva l'importanza della speranza, che va facilmente incontro alla delusione. La cura di sé è influenzata da quanto ci circonda ed è un filo rosso che unisce gli ambiti privati con quelli pubblici.

È necessario darsi un'identità. L'identità è scossa dalla paura e dalla speranza. L'opposto della speranza è la disperazione, non la paura, ma il sentimento "paura" può indurre la disperazione. La speranza è utile per coltivare il proprio trattato esistenziale: la speranza è apertura al futuro ma si radica nel passato. L'apertura al futuro richiede capacità. La speranza è un sentimento o una virtù? Esistono ancora le virtù,

intese come forza, temperanza, coraggio? E se queste virtù non sono immediatamente evidenti da cosa sono sostituite o completate? Il contributo si propone di indagare dispositivi formativi adeguati, legati al mondo degli adulti, e in linea con queste premesse metodologico-scientifiche.

6.2. Cartoon ed emozioni per costruire la conoscenza

Le ricerche psico-pedagogiche confermano la convinzione di Socrate, che sosteneva che nel loro comportamento sociale gli esseri umani sono gregari e hanno deferenza verso i capi carismatici. Questa deferenza è incentivata dal multimediale, che accanto alle opportunità presenta dei rischi. Si pensi, ad esempio, al carattere subliminale di alcuni di essi, nel senso che colpiscono la persona e la influenzano, ma questi messaggi non arrivano alla soglia della consapevolezza. In molti Paesi moderni si pensa che l'istruzione debba fornire un sapere finalizzato perché deve rispondere a logiche economiche. Per dare seguito a questa esigenza i leader, anche quelli democratici, mettono in atto delle forme di manipolazione per arrivare a conseguire questo obiettivo. È una visione distorta, che impone un ripensamento di tempi, ritmi, finalità e modi della formazione. La ricerca, quindi, dovrebbe tendere all'individuazione e alla realizzazione di programmi più efficaci e sistematici per l'istruzione degli adulti, sollecitando quella bellezza che si serve dell'apprendimento e della conoscenza per far nascere o mutare alcune parti del soggetto, e renderlo migliore. Gli studi umanistici inducono elementi utili per evitare - o almeno contenere - i rischi sopra descritti. Le dinamiche pedagogiche, in particolare, forniscono la necessaria presa di consapevolezza. Questo processo si realizza soprattutto nell'adulto.

Se si dovesse ragionare sui bisogni formativi del soggetto post-moderno si scoprirebbe che per educarlo è necessario risvegliarlo nelle sue potenzialità emotive (Morin, 2000). Coltivare le emozioni significa predisporre mattoni per lo sviluppo dell'io e per il farsi persona (Mariani, 2018). Le emozioni intervengono nel processo di cura, nell'intelligenza emotiva e nella comunicazione integrante, con l'obiettivo di arrivare alla costruzione di un buon sé. L'educazione le trasforma: è capace di regolarle ma,

nel farlo, finisce con il manipolarle (Cambi, 2018 A). L'apprendimento permanente, come tendenza continua dell'uomo di autodeterminarsi, si collega al momento di vita che il soggetto sta sperimentando a livello emotivo-sensoriale. La regolazione emotiva permette di filtrare le emozioni, di non subirne l'impatto; questo permette alla mente di gestire tutto quanto si verifica, anche gli imprevisti, senza sentirsi impreparati, interpretando quanto è successo alla luce di competenze cognitive ed emotive. Se la persona non si sente serena, ha preoccupazioni costanti, non si sente accettata e non si sente libera di sviluppare il meglio di se stessa, apprende con difficoltà. L'apprendimento, soprattutto in un adulto, va gestito, non va subito, pertanto ci riesce solo chi è in grado di affrontare in maniera positiva le normali difficoltà e le situazioni di vita. L'educazione in età adulta è strategica per far emergere le potenzialità della persona e la sua unicità (Delors, 1997). Nelle classi di adulti, in cui le competenze si situano su livelli diversi e questa unicità scalda per emergere, il materiale audiovisivo è particolarmente utile perché permette comprensioni differenziate (immagini, parole, parlato, impliciti culturali). Già a partire dal Duemila il *cartoon* divenne uno strumento attraverso il quale realizzare percorsi laboratoriali che sensibilizzassero su vari temi, dalle ricadute sia personali che più generali (Di Profio, 2019). Elemento fondamentale di questa sperimentazione laboratoriale è la possibilità di fare dei filmati su se stessi (singolarmente o in gruppo) e di rivedersi dopo essersi ripresi. L'immedesimazione in un cartone animato favorisce la nascita di un sentimento morale che si sviluppa autonomamente, utile a comprendere il giusto nelle diverse esperienze di vita (Di Profio, 2019). Il *cartoon*, quindi, può dare a giovani e meno giovani (quindi non solo bambini ma anche adulti) la possibilità di sperimentare strumenti innovativi e nuove chiavi di lettura per far emergere l'attaccamento ad una società connotata moralmente e fondata su valori di libertà e giustizia. In questi percorsi formativi l'integrazione è promossa mettendo insieme persone di diversa provenienza culturale, instillando in tutti i cittadini rispetto e tolleranza nei confronti di dinamiche valoriali che tradizionalmente non appartengono al proprio bagaglio culturale. Il rivedersi nel video, con l'opportunità di dare vita ad una dimensione dialettica di confronto e di scambio con gli altri adulti presenti, stimola un *re-framing* della realtà, una vera e propria riappropriazione, per gettare le basi per la ricostruzione di una identità personale e collettiva. Dalla dinamica emersa si può ragionare sulle competenze trasversali, sulla gestione delle emozioni e sulla comunicazione non violenta – nel senso di comunicare con se stessi e con gli altri attraverso l'empatia.

Nell'istruzione degli adulti è necessaria una riorganizzazione della conoscenza. Seconda Nussbaum (2006) l'istruzione è utile alla democra-

zia perché concorre a formare le disposizioni intellettuali dei cittadini. Il processo si integra in una prospettiva lifelong (*lifelong learning, lifelong education*). Questa dimensione richiede la capacità di integrare modalità didattiche aperte e flessibili, per un apprendimento in cui il soggetto è attivamente responsabile della costruzione del sapere. Per tale ragione dietro la realizzazione di un qualunque testo multimediale, anche un *cartoon*, è necessaria una progettualità pedagogica destinata a offrire esperienze significative e a stimolare la formulazione di domande (Di Bari, Mariani, 2018). Abbiamo due menti, una che pensa e una che sente, prova. È importante la consapevolezza delle proprie emozioni per evitare di essere sopraffatti. Questa consapevolezza permette anche di apprendere, coadiuvata dallo stimolo che proviene dai materiali audiovisivi. Questi ultimi influiscono sulla motivazione perché, come tutti i nuovi *media* digitali, si caratterizzano per un uso semplice e intuitivo. La consapevolezza delle emozioni permette anche di realizzare comportamenti più funzionali, rieducando le proprie relazioni interpersonali a livello familiare, amicale, professionale, sociale in senso lato.

Quando si parla di adulti non si può non far riferimento alla formazione *on the job*, che richiede una riflessione sulla conoscenza e sulle competenze acquisite e sui titoli formali di acquisizioni di tali competenze. La necessità di ragionare in termini di riconoscimento dei titoli di studio è un problema che si pone, soprattutto, per l'accesso alle professioni regolamentate e agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni. Con gli importanti cambiamenti avvenuti nel mondo del lavoro e una tanto diversa normativa che regola i contratti di lavoro è forse opportuno fare una riflessione su cosa debba oggi rappresentare il titolo di studio, non tanto per le riflessioni di natura giuridica quanto, piuttosto, per le ricadute educativo-formative di questo ragionamento. Inoltre, è un dato di fatto che il cambiamento avvenuto nella normativa che regola i rapporti di lavoro non è stato automaticamente metabolizzato dai lavoratori. Spesso il contratto a tempo indeterminato, seppure sempre meno diffuso, diventa la meta cui aspira ogni singolo lavoratore in quanto è percepito come l'unico strumento in grado di comunicare sicurezza e stabilità. La formazione degli adulti, pertanto, ha anche l'obiettivo di trasformare il concetto di instabilità legato al lavoro precario in una prospettiva di cambiamento strategico per la crescita e lo sviluppo legato al lavoro flessibile.

6.3. I *media* per progettare l'integrazione

Come educare in una situazione di conoscenze caratterizzate da flussi mutevoli? Nel caso di educazione degli adulti la risposta sta nell'audiovisivo, una forma complessa e peculiare di linguaggio narrativo, che stimo-

la non solo l'area cognitiva ma anche quella simbolico-affettiva. Dal momento che l'apprendimento collegato ai *media* avviene per intuizione, secondo un approccio globale, associativo e reticolare (Falcinelli, 2018), è opportuno che nella costruzione del progetto formativo per adulti si definiscano i luoghi dell'educazione riflettendo sulla diversa realtà culturale femminile e maschile e i diversi ambiti di frequentazione e di appartenenza di donne e di uomini. L'utilizzo di un video permette di conoscere mondi anche molto lontani dal proprio attraverso una esperienza immersiva, in cui alcune paure di fronte al nuovo (ataviche, razionali ma anche irrazionali) si dissolvono nella qualità emotiva dell'esperienza vissuta. Accogliere, integrare e crescere culturalmente grazie al confronto con il diverso significa individuare linguaggi comuni da cui partire. In ogni caso è necessario prestare particolare attenzione al linguaggio delle immagini, che pur essendo persuasivo e dinamico è, allo stesso tempo, a senso unico (Cambi, 2018 B).

La cultura dei *media* è caratterizzata dalla integrazione tra parola, suono e immagine, per consentire una immersione in una realtà rappresentata in forma simbolica (Falcinelli, 2018). Nei cartoni didattico-educativi vi è uno specifico interesse per i temi dell'educazione etica, affettiva ed emotiva, consentendo agli spettatori di sperimentare nuove forme di relazionalità (Di Profio, 2019). Dal momento che esistono rischi legati ad un uso poco appropriato dell'audiovisivo è opportuno ragionare sulla messa in discussione di un sistema di istruzione/formazione che ne fa un uso scarso o inadeguato, con la ricerca di possibili linee di sperimentazione e di cambiamento. Questa opportunità sembra essere una risposta alla nostra epoca, caratterizzata da passioni sopite, conflitti elusi e liquidità emozionale - atteggiamenti apparentemente sani ma, di fatto, lontani dalla crescita, dallo sviluppo, dalla conquista dell'autonomia e della libertà (immaturi, quindi, nonostante l'età anagrafica). In questa prospettiva diventa sempre più complicato elaborare progetti personali e professionali, o bilanci di competenza finalizzati a realizzare una fotografia di se stessi, in termini di punti di forza e punti di debolezza. Gli audiovisivi possono rappresentare un supporto in termini di consapevolezza? Sì, se nell'utilizzo dell'audiovisivo si fa attenzione a costruire in maniera opportuna le competenze e le conoscenze dei tutor e dei formatori, soprattutto per gestire una fase necessaria - spesso omessa - da collocare alla fine della visione di un filmato. In questo momento è necessaria una discussione su ciò che è stato visionato per far emergere opinioni, sensazioni ed emozioni, che sono determinate non solo da quanto si è appena visto ma anche dai copioni di vita (Berne, 2000) e dai vissuti personali dei partecipanti. È una fase che va gestita con cautela e con competenza per i contenuti che possono emergere.

Cosa significa istruire ed educare persone adulte immigrate, disagiate, in una qualunque difficoltà personale o professionale? Dal momento che durante le calamità – intese come cambiamenti improvvisi e destabilizzanti – le identità si trasformano e si ricostruiscono, si ridefiniscono e si mescolano, è opportuno promuovere lo sviluppo proattivo della persona (Rogers, 2012), nel senso che deve essere in grado di agire in anticipo per una situazione futura, piuttosto che reagire quando una situazione si è già verificata. Le esperienze passate, condotte in questi ambiti, ci hanno insegnato che è necessario sperimentare strumenti e metodologie sempre più sofisticati per garantire accoglienza ma, allo stesso tempo, tutelando vissuti ed esperienze del mio interlocutore. Gli strumenti audiovisivi possono assolvere adeguatamente a questa sfida, ma affinché il *know-how* esperito non vada disperso è necessario sistematizzarlo in buone pratiche. Le immagini evocate dal video possono essere fruite e rielaborate da parte dei singoli quando c'è consapevolezza rispetto ad alcuni elementi che caratterizzano il linguaggio audiovisivo. Pertanto, nel *proprium* dell'educazione degli adulti, è necessaria l'acquisizione di competenze specialistiche relative alla progettazione, e con particolare riferimento alla progettazione per impianti di pensiero, perché queste consapevolezze permettono di mettere a fuoco le mete da raggiungere ma, allo stesso tempo, di focalizzare imprevisti e ostacoli, con lo scopo di immaginare strategie di gestione e di fronteggiamento. Gli operatori, invece, dovrebbero possedere una conoscenza di base della grammatica e della sintassi proprie di questo linguaggio, per essere in grado di trasferire correttamente queste informazioni agli adulti con cui stanno lavorando.

Dalle operazioni di monitoraggio realizzate negli sviluppi dell'apprendimento, soprattutto negli adulti, è emerso che nell'audiovisivo la costruzione della scena, con la necessaria attenzione a linguaggio, toni, ritmo, velocità, colori, suoni, scelta dei personaggi, determinerebbero un incremento dell'attenzione, elemento determinante nella costruzione dell'apprendimento (Lemish, 2008). La diffusione dei *cartoon*, dovuta a cinema, TV, *home video* e *web* (Cambi, 2019), bene rappresenta il valore aggiunto in termini di apprendimento (e non solo). Già a partire dagli anni '80 il *cartoon* è stato riconosciuto come un testo in grado di favorire la creatività, potenziando i linguaggi espressivi (Di Bari, 2019). Dagli anni '90 al primo decennio del Duemila al cartone animato è stato dato uno specifico contenuto educativo sui temi della discriminazione, con un'apertura sulle tematiche dell'intercultura e del rispetto della diversità (Di Profio, 2019), attraverso l'apprendimento cooperativo, con la partecipazione di tutti, complice anche la possibilità di avere gruppi misti di persone coinvolte in azioni educative e formative (grazie a società sempre più

pluraliste, multiculturali). In queste prospettive l'apprendimento consente un ampliamento degli schemi mentali e la predisposizione verso l'acquisizione di un atteggiamento resiliente (la resilienza è la capacità di perseguire gli obiettivi prefissati anche se in presenza di difficoltà e di ostacoli).

Quando il dibattito scientifico si è focalizzato sulla consapevolezza che la conoscenza è uno strumento per indagare la realtà, l'apprendimento si è trasformato in un diritto, da realizzare attraverso l'autonomia nelle organizzazioni scolastiche e formative. La vita è imperfetta ma l'imperfezione non è solo negativa. Quella sana è l'imperfezione che permette alle persone di continuare a sognare purché si impari a sognare con semplicità attingendo alla coscienza, dove risiede la vera saggezza. Nel caso peculiare dell'educazione degli adulti la sfida è mettere al centro proprio il soggetto adulto, nel suo percorso di apprendimento e di crescita personale e professionale, con percorsi che siano trasformativi (Marescotti, 2012) e puntando ad una educazione progressiva, evitando quella equità che produce uniformità. Gli obiettivi educativi e formativi sono, da sempre, caratterizzati da alcune priorità atte a garantire crescita, autonomia e libertà. Le tecnologie digitali, quando si inseriscono nel discorso dell'istruzione e della formazione, dovrebbero mirare a non abbandonare o modificare tali obiettivi (che, nel loro esplicitarsi, dovrebbero appunto attingere alla coscienza di ciascuno), ma essere declinate in modo da risultare utili per raggiungerli (Di Bari, Mariani, 2018 A). L'uso dell'audiovisivo, ad esempio, risulta particolarmente significativo per muoversi nell'ambito del lifelong learning.

6.4. Considerazioni conclusive

Il XIX secolo rende più ricchi e frastagliati i testi, sovrapponendo diversi stili di mediazione linguistica. Da quel momento in poi le pratiche formative si nutrono sempre più di linguaggi altri, nuovi, spesso contaminati tra di loro. La comunicazione, intesa nella sua accezione di trasferimento di un messaggio da un soggetto a un altro, trae forza dalle immagini, in quanto capaci di modificare lo stato emotivo. I mezzi multimediali catturano sia a livello cognitivo che a livello emotivo; il singolo dipende sempre più da messaggi che hanno origine ideologica e sono gestiti da potenti gruppi finanziari (Cambi, 2018 B). Per questo motivo, per un reale fine formativo degli audiovisivi, è necessario rendere sempre espliciti le chiavi di lettura. Inoltre, sempre a fini formativi, misurare i cambiamenti avvenuti in un soggetto dopo un intervento di formazione è sempre necessario, così come suggerisce l'ambito metodologico-didattico. Questa stessa misurazione, in un adulto, attiva ricchezza – come si è detto – an-

che a livello emotivo, nella constatazione che si determina un cambiamento i cui effetti positivi si osservano nella vita di tutti i giorni. L'utilizzo di un diario personale dell'adulto in formazione, una sorta di diario di bordo, assolve a questa funzione nel migliore dei modi, perché permette di annotare non solo la crescita in termini di conoscenze e competenze - attraverso l'autovalutazione formativa - ma di prendere coscienza anche di stati d'animo, sentimenti, emozioni.

Riferimenti bibliografici

Berne, E. (2000). *A che gioco giochiamo?* Milano: Bompiani.

Cambi, F. (2018). *Gli affetti nell'educazione contemporanea*. In Mariani, A. (a cura di) *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*. Roma: Anicia.

Cambi, F. (2018). *Osservazioni sulla Media Education: a cominciare dalla scuola dell'infanzia?* In Di Bari, C., Mariani, A. (a cura di) *Media Education 0-6*. Roma: Anicia.

Cambi, F. (2019). *Nell'avventura dei linguaggi della letteratura infantile: dal Settecento a oggi*. In Di Bari, C., (a cura di) *Cartoon educativi e immaginario infantile*. Milano: Franco Angeli.

Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della "Commissione Internazionale per il Ventunesimo secolo"*. Roma: Armando Editore.

Di Bari, C., Mariani, A. (2018). *Introduzione*. In Di Bari, C., Mariani, A. (a cura di) *Media Education 0-6*. Roma: Anicia.

Di Bari, C., (2019). *Cartoon per la prima infanzia e educazione tra rischi e opportunità: espliciti e impliciti pedagogici*. In Di Bari, C. (a cura di) *Cartoon educativi e immaginario infantile*. Milano: Franco Angeli.

Di Profio, L. (2019). *Lo schermo a colori: policromie di significato. Quando il cartone animato diventa intenzionalmente educativo*. In Di Bari, C. (a cura di) *Cartoon educativi e immaginario infantile*. Milano: Franco Angeli.

Falcinelli, F. (2018). *Famiglie 2.0 Praticare la Media Education con bambine, bambini e famiglie*. In Di Bari, C., Mariani, A. (a cura di) *Media Education 0-6*. Roma: Anicia.

Lemish, D. (2008). *I bambini e la TV*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Marescotti, E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.

Mariani, A. (2018). *Introduzione. Formare/formarsi con le emozioni*. In Mariani, A. (a cura di) *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*. Roma: Anicia.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Nussbaum, M. C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.

Rogers, C. R. (2012). *Un modo di essere*. Firenze: Giunti.

7. AUDIOVISIVI PER LA DIDATTICA DELLE LINGUE A ADULTI MIGRANTI: RIFLESSIONI METODOLOGICHE A MARGINE DI UNA SPERIMENTAZIONE

di Annamaria Cacchione

7.1. Introduzione: la sperimentazione del progetto CARTOONEDU 3.0

Questo contributo vuole definire e discutere la funzione didattica dell'audiovisivo per l'apprendimento di una L2, con particolare riferimento agli adulti con background migratorio. L'occasione è data dalla conclusione del progetto CARTOONEDU 3.0, finanziato dal Piano Nazionale MIUR-MIBACT "Cinema per la Scuola 2018-19" e realizzato in partenariato dal CPIA4 di Roma e INDIRE - Nucleo Territoriale di Roma.

CARTOONEDU 3.0 è stato pensato come proposta didattica innovativa per l'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti migranti (o con background migrante). L'innovatività del percorso sta nell'uso dei cartoni animati Disney come strumento per promuovere, insieme, l'apprendimento dell'italiano e la riflessione, la comprensione e l'espressione delle emozioni, soprattutto in chiave interculturale. La scelta dei cartoni animati Disney è stata dettata da una serie di considerazioni metodologiche, che riguardano la facilità di comprensione, la (supposta) universalità delle storie che raccontano e, soprattutto, il forte tasso di emotività legato alle storie ed ai personaggi. Dal momento che l'oggetto principale dell'apprendimento è rappresentato dalle emozioni (in senso psicologico, cognitivo, espressivo e interculturale), avevamo infatti bisogno di materiali che si prestassero facilmente ad essere "letti" in questo senso. Abbiamo ritenuto secondario ed essenzialmente ininfluenza il fatto che i cartoni animati Disney siano fatti per bambini, sia perché negli ultimi decenni in particolare (a seguito della rivoluzione operata dai Simpson) i cartoni sono diventati sempre più un genere audiovisivo trasversale e sia perché la maggior parte degli apprendenti ha figli o nipoti che vivono in Italia e che molto probabilmente hanno coinvolto i parenti nella visione.

La sperimentazione è stata realizzata attraverso due corsi paralleli di italiano L2: uno con L1 cinese e l'altro con L1 tagalog. I corsi, ognuno di 80 ore, sono stati organizzati e realizzati dal CPIA 4 di Roma, che ha messo a disposizione tre insegnanti: due, in compresenza, per la classe di sinofoni e una per l'altra classe. Ognuna delle classi ha avuto il sostegno di un mediatore linguistico culturale, per tutta la durata del corso.

INDIRE, nella persona di chi scrive e della collega Cabiria Greco, ha partecipato alle lezioni (senza intervenire) per osservarne lo svolgimento e identificare gli aspetti rilevanti. Alcuni momenti sono stati videoregistrati e analizzati successivamente. Come si descriverà più in dettaglio nella

parte conclusiva, sono state diverse le criticità che sono emerse, come pure i lati positivi e gli spunti per ulteriori studi e sviluppi. Le premesse metodologiche del progetto, in particolare, sono state confermate come valide, e hanno suggerito una riflessione più ampia sulla funzione didattica che l'audiovisivo può effettivamente svolgere, oggi, in una classe di lingua. Il nucleo di questa riflessione è dato dall'ipotesi che, nella società dell'informazione e della tecnologia, il ruolo dell'audiovisivo vada ripensato, perché le occasioni di esposizione a input che prima erano rari e di difficile accesso oggi sono diventate parte integrante della vita quotidiana. Rispetto a quando, in piena affermazione del paradigma comunicativo, se ne teorizzava l'importanza e la necessità come occasione privilegiata di esposizione a varietà linguistiche autentiche, oggi l'audiovisivo è solo una forma di comunicazione tra le altre, e, pertanto, non è ormai tanto più diverso da un libro, una slide o una fotocopia. Questo non vuol dire che non abbia più valore, ma che questo valore debba essere identificato con ancora maggiore attenzione rispetto al passato, quando la novità e la multimedialità dell'audiovisivo in classe portava a giustificare la sua adozione in modo spesso acritico e senza un progetto didattico preciso. Come Zahn, Krauskopf e Hesse (2010) evidenziano, questa è una forma "subottimale" di sfruttamento didattico, che limita invece di promuovere l'elaborazione cognitiva dei contenuti proposti.

Audiovisual media provide an important resource for classroom learning. Yet, films and videos are often used in 'suboptimal' ways (Hobbs, 2006). For example, they are shown to classes in a passive, TV-like manner, without clear-cut educational goals and without fostering students' learning activities, dialogue, knowledge construction, or critical thinking. From a psychological perspective, this kind of usage limits the effectiveness of audiovisual materials for learning, and promotes instead a tendency towards superficial cognitive processing (Salomon, 1984) and oversimplification (Spiro, Collins, Ramchandran, 2007; Spiro, Feltovich, Jacobson, Coulson, 1991).

CARTOONEDU 3.0 propone un uso dell'audiovisivo diverso da quello solito: nella forma di cartone animato, è scelto per la sua capacità di suscitare determinate reazioni negli apprendenti, per il suo potenziale evocativo. Questa capacità è legata alla sua natura di contenuto multimediale – al suo essere, appunto, audiovisivo – ma non ne è esclusiva. La sperimentazione è, quindi, *un* modo per lavorare sulle emozioni come trigger di competenze, che potrebbero essere attivate da qualunque altro oggetto con il medesimo potenziale. Va da sé, comunque, che la polisensorialità dell'audiovisivo lo rende particolarmente adatto a svolgere un ruolo di questo tipo.

I paragrafi che seguono cercheranno dunque di chiarire gli aspetti che distinguono la sperimentazione rispetto al trattamento tradizionale dell'audiovisivo in ambiente didattico, per poi analizzare gli aspetti caratterizzanti del percorso sperimentale e tracciare alcune osservazioni conclusive. Sullo sfondo, a marcare la differenza tra il mondo di prima e quello di adesso c'è la definizione di Onlife di Floridi (2015), la nostra "new experience of a hyperconnected reality within which it is no longer sensible to ask whether one may be online or offline". Nella Onlife, la cui portata rivoluzionaria ci è ancora in larga parte oscura perché ci viviamo immersi, le "ICTs are not mere tools but rather environmental forces" che modificano concetti fondamentali come il concetto di noi stessi, degli altri, della realtà e del nostro modo di agire nella realtà. La trasformazione generata dalle tecnologie è dovuta ad almeno quattro processi di cambiamento: il crollo del confine tra reale e virtuale e tra uomo, natura e macchina; il passaggio epocale dalla scarsità di informazione alla sovrabbondanza dell'informazione; il passaggio dalle primazia delle relazioni binarie alla primazia delle interazioni e delle reti.

Nella Onlife in cui tutti, anche gli adulti migranti, viviamo, l'audiovisivo è solo una modalità di confezionamento dell'informazione – peraltro una delle più comuni (basti pensare all'esplosione di TikTok¹, che in appena tre anni dal lancio ha raggiunto un miliardo di utenti) – e non più qualcosa di raro e dunque più prezioso *in sé*. Come tutto il resto – persone, oggetti, ambienti – va ripensato e ricollocato rispetto ad un mondo e una società che solo apparentemente somiglia a quella che era fino a solo pochi anni fa.

7.2. Il posto dell'audiovisivo nella didattica delle lingue

Per chiarire ancora meglio in cosa CARTOONEDU 3.0 si distacca dalle pratiche glottodidattiche usuali di didattizzazione dell'audiovisivo partiamo dalle parole di Diadori (2007: 35):

Nella didattica delle lingue moderne l'impiego dei testi audiovisivi si è affermato di pari passo con l'emergere delle teorie dell'approccio comunicativo negli anni Settanta-Ottanta del Ventesimo secolo: se l'apprendimento di una lingua viva si intende come finalizzato essenzialmente alla comunicazione, molti dei tradizionali strumenti didattici diventano improvvisamente incompleti (il libro di testo, la voce del docente, i realia presenti nella classe) e si sente la necessità di aggiungere a questi anche immagini, contesti, voci e suoni diversi, che portino in classe la realtà di tutto un mondo associato alla lingua

¹ https://www.repubblica.it/dossier/stazione-futuro-riccardo-luna/2019/11/11/news/e_il_momento_di_prendere_sul_serio_tik_tok-240845092/

oggetto di studio. Quale strumento più adatto di un filmato per realizzare tutto questo? [...] Nel corso degli anni Novanta si affermano nuove tecniche di registrazione e fruizione degli audiovisivi (dalla TV satellite, ai CD, ai DVD, alla TV via internet), si superano le barriere fra apprendimento autonomo e guidato e si diffonde un'ampia familiarità con il mezzo audiovisivo che rende oggi il suo utilizzo in ambito didattico perfettamente in sintonia con gli obiettivi di contestualizzazione dell'apprendimento/insegnamento della lingua straniera. Ogni docente di lingue oggi non può non essere al corrente delle potenzialità glottodidattiche della Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione, così come ogni apprendente sa che l'apprendimento linguistico viene facilitato da un impiego di filmati in lingua straniera.

Il paragrafo riportato descrive il quadro di riferimento metodologico e le sue principali tappe di sviluppo (l'affermarsi dell'approccio comunicativo negli anni '70-'80 e poi la diffusione delle tecnologie per la riproduzione negli anni '90). Individua poi i criteri che giustificano la scelta degli audiovisivi come strumenti per l'insegnamento linguistico: l'autenticità dell'input, la possibilità di presentare la lingua in contesto, l'unione di apprendimento spontaneo e guidato, l'integrazione di una pluralità di codici come accade in ogni situazione comunicativa reale. A questi fattori si aggiungono il sostegno alla motivazione ad apprendere e il contributo alla Media Education, solitamente applicata all'analisi del testo filmico. Infine, come la psicolinguistica ci insegna, la pluralità di codici e la pluri-sensorialità dell'esperienza audiovisiva promuovono il coinvolgimento, stimolano la reazione emotiva e con essa l'apprendimento. Su questo punto, per noi cruciale, torneremo più oltre.

La letteratura glottodidattica che si occupa degli audiovisivi, negli ultimi anni, ha privilegiato l'analisi di esperienze che vertono sulla manipolazione piuttosto che sulla visione. In questo scenario, gli audiovisivi sono video di pochi minuti, spesso creati (cfr. ad esempio Hsieh, 2019) dagli utenti stessi. Questa specializzazione non è affatto priva di significato, perché ci indica una direzione precisa: quella legata alle tecnologie attuali ed all'uso quotidiano e pervasivo che ne facciamo come produttori e manipolatori oltre che come fruitori. In quest'ultimo senso si sviluppa la linea di riflessione già annunciata nell'introduzione, relativa alla distanza tra le riflessioni metodologiche e applicative degli anni passati (fino a pochi anni fa) e le condizioni di vita attuali, ben definite dalla Onlife di Floridi (2015): viviamo oggi in un ambiente ibrido in cui la distinzione tra reale e virtuale, tra analogico e digitale, utente e produttore, viene meno. In queste nuove condizioni, mentre siamo costantemente connessi alla

rete e, fisicamente, allo smartphone che prolunga il nostro braccio, la visione di un audiovisivo, per quanto didatticamente attivata, non ha più niente di nuovo da dirci, né dal punto di vista metodologico né da quello tecnologico, perché non si tratta più di una componente aggiuntiva rispetto ad un ambiente che ne è normalmente privo, ma, al contrario, è già “nativamente” integrata nella nostra vita – anche in quella degli adulti immigrati, che nelle videochiamate con lo smartphone ritrovano il collegamento con la realtà e gli affetti che hanno lasciato.

Per questo, sorprende che il Companion al Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), pubblicato solo un anno fa, includa ancora l'uso degli audiovisivi nella trattazione delle abilità ricettive (in particolare relativamente alla valutazione):

The CEFR Illustrative Descriptor Scales

Communicative language activities and strategies (CEFR Section 4.4)

Reception

In audio-visual reception, for which one scale (watching TV and film) is provided, the user watches TV, video, or a film and uses multimedia, with or without subtitles and voiceovers.

Reception activities

Listening comprehension

The aspects of listening comprehension included under reception are different kinds of one-way

Listening [...] To these scales particular media are added, with Listening to announcements and instructions, and listening to audio media and recordings. There is also a separate scale for Watching TV and film included under audio-visual comprehension.

Il CEFR è stato, storicamente, uno dei maggiori promotori dell'innovazione didattica a livello mondiale, ed ha, di fatto, sancito la prevalenza dell'approccio comunicativo nella glottodidattica (almeno) europea. Nel documento citato, tuttavia, per quanto lo spazio riservato agli audiovisivi sia minimo, sembra di cogliere l'eco di una posizione ormai anacronistica, perché sorpassata – di fatto, più che in teoria – dal tumultuoso evolversi tecnologico. Quale è dunque, in questo scenario, lo spazio effettivo rimasto all'innovazione ed alla sperimentazione rispetto all'uso degli audiovisivi, se il loro uso è ormai inglobato nella nostra comunicazione quotidiana?

Ci sono (almeno) due risposte a questa domanda.

Una, più generale, è quella per cui l'uso didattico di video digitali (perché

oggi non possono che essere tali) può agire come “powerful cognitive tools supporting the learning processes during collaborative visual design tasks” (Zahn, Krauskopf, Hesse, Pea, 2010: 518). Gli autori di questo studio, inserito in un manuale dedicato alla New Science of Learning pubblicato nel 2010, sostengono infatti che le uniche evidenze scientifiche relative all'effetto positivo dei video nell'educazione sono quelle relative all'uso di video interattivi (cioè usati nell'ambito di un approccio costruttivista per un apprendimento collaborativo e fortemente manipolatorio dei contenuti), mentre l'uso ricettivo, per quanto didattizzato, porta a pochi risultati (ibid: 504):

Video has long been acknowledged in school-based education as a didactical means to pursue a variety of learning goals in many domains. However, empirical findings on its effectiveness for knowledge acquisition is somewhat inconsistent (e.g., Park, Hopkins, 1992; Salomon, 1983, 1984; Wetzel, Radtke, Stern, 1994) with clear positive effects only for interactive video (McNeil, Nelson, 1991).

L'uso costruttivista del video è qualcosa che già accade nella nostra vita quotidiana. Si tratta dunque di integrare questa pratica nella didattica e, inoltre, di inserirla in un percorso di apprendimento che includa anche le New Media Literacy Skill, necessarie per l'inclusione sociale delle persone.

In sum, in our everyday life we find many examples of video tools that include the selection of single scenes or objects from existing video information, and even the direct integration of video scenes with e-communication tools, so that the “constructive” use of video (in a constructionist sense, e.g. Papert, 1993) has become widely available. As a result, the ways in which people “watch” video today are in the process of being reshaped (Cha, Kwak, Rodriguez, Ahn, & Moon, 2007). Concurrently new specific skills grow more important for people, so that they can use the new (audio)visual media to participate in societal communication processes. Otherwise people will be limited in their opportunities to solve complex problems in the future (ibid: 502).

In sostanza, Zahn et al. propongono di aggiornare la tecnologia video e di sfruttarla didatticamente nell'ambito di attività orientate in senso costruttivista, portando dentro la classe operazioni di manipolazione che gli utenti già compiono quotidianamente.

7.3. L'audiovisivo in CARTOONEDU 3.0: una proposta diversa

L'idea sulla quale abbiamo fondato l'intervento didattico sperimentale del progetto Cartoonedu 3.0 è quella di sfruttare il potenziale emotivo legato a determinati tipi di audiovisivi – i cartoni animati classici di Disney – per sviluppare una serie di competenze di tipo comunicativo, linguistico e interculturale, promuovendone l'apprendimento profondo e stabile grazie all'effetto fissante delle emozioni. Il cartone animato, nella prospettiva del progetto, è il mezzo per raggiungere una pluralità di scopi diversi:

- a) la consapevolezza delle emozioni (almeno di quelle principali) e delle modalità, linguistiche e non linguistiche, per esprimerle: a questo scopo, determinate sequenze target sono state estratte dai cartoni e proposte per il riconoscimento dell'emozione espressa, la sua decodifica e ricodifica in italiano e la sua possibile espansione a contesti analoghi, magari con sfumature e gradazioni diverse;
- b) l'apprendimento di espressioni, anche fraseologiche, legate all'emotività in italiano L2 (idiom, verba sentiendi, lessico emotivo, modalità pragmatiche dirette e indirette per esprimere emozioni e reagire all'espressione di emozioni);
- c) la consapevolezza della componente pragmatico-culturale legata all'espressione delle emozioni nella propria lingua-cultura e in quella di arrivo – e delle eventuali divergenze: mentre le emozioni primarie (sempre che ci sia accordo su quali siano) sono universali, non sono sempre universali le modalità di espressione, dal momento che, ad esempio, ci sono culture in cui l'espressione dell'emotività è considerata meno positivamente che in altre. La distanza espressivo-emotiva tra la lingua e cultura di partenza e quella di arrivo è qualcosa che può creare conflitti con sé stessi e con le altre persone, per cui imparare a riconoscere e gestire bene le situazioni di incontro emotivo è importante;
- d) il divertimento di stare insieme ad altri apprendenti e all'insegnante, facendo cose piacevoli mentre si impara l'italiano – applicando cioè la Rule of Forgetting di Krashen (1983).

La particolare composizione dei gruppi-classe ha aggiunto elementi di complessità e interesse alla sperimentazione.

Quando gli apprendenti sono migranti, chi insegna ha anche la responsabilità di promuovere l'integrazione socio-culturale nel contesto di arrivo, attraverso attività di riflessione, analisi e confronto. Spesso, i film o gli spot pubblicitari sono utilizzati per illustrare la cultura-target: "L'insegnamento della seconda lingua a migranti stranieri (bambini, adolescenti o adulti) può attingere dunque al testo cinematografico concependolo

come un'opportunità per far affacciare gli apprendenti alla conoscenza del mondo, della lingua e dell'arte del Paese in cui si trovano a vivere e in cui intendono transitare o integrarsi (Diadori 2007: 45)".

Con Cartoonedu 3.0 abbiamo proposto un itinerario alternativo anche in questo senso, perché siamo partiti dall'assunto che le emozioni principali veicolate da scene chiave dei cartoni animati Disney fossero facilmente e immediatamente (nel senso letterale di non-mediata) decodificabili, a prescindere dalla lingua e cultura di origine, in quanto conoscenze condivise di qualcosa di universale. Avevamo anche presupposto che i cartoni animati Disney fossero patrimonio culturale comune del mondo globalizzato, per cui non ci sarebbe stato bisogno né di narrare la storia né di spiegare il comportamento dei personaggi. Queste assunzioni erano funzionali all'obiettivo di concentrare le energie attentive sul focus emotivo, in modo da favorire il più possibile la fissazione dell'apprendimento; erano inoltre legate all'ambizione di far sentire subito "a casa" gli apprendenti, evitando di marcare la distanza comunicativa come invece accade quando l'audiovisivo viene usato per illustrare il nuovo contesto in cui si vive.

Benché le cose non siano andate sempre come previsto, restiamo dell'idea che le ipotesi e le assunzioni fossero buone e valide, tranne quella relativa alla conoscenza condivisa delle storie su cui si basano i cartoni animati e dei cartoni animati stessi: l'esperienza ci ha mostrato come (fortunatamente?) la globalizzazione non abbia (ancora?) ottenuto questo effetto, per cui, per eventuali riproposizioni del progetto, sarà opportuno selezionare contenuti diversi oppure prepararne la visione (scelta, quest'ultima, dispreferita, coerentemente con la volontà di non mediare la fruizione). Altri obiettivi, come quello di raggiungere un livello di lingua pari almeno a B1, non sono stati raggiunti per problemi relativi al reclutamento degli apprendenti. Conseguentemente, non è stato possibile confrontare in chiave interculturale i comportamenti e gli esiti dei due gruppi-classe, inizialmente ripartiti in base alla L1 proprio per consentire il confronto. Una ulteriore criticità è stata data dalla formazione degli insegnanti relativamente al progetto – ci sarebbe voluto più tempo per omogeneizzare la gestione delle attività in classe.

7.4. Osservazioni conclusive

Come ogni sperimentazione, i dati raccolti ci parlano di aspetti positivi e negativi e fanno intravedere spazi per sviluppi ulteriori, sia dal punto di vista teorico che applicativo. Altri elementi, come ad esempio la gestione del feedback in classe da parte degli insegnanti, potrebbero utilmente diventare oggetto di approfondimento e riflessione. In ogni caso, l'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti migranti può e deve arricchirsi di

strumenti e spunti nuovi, che promuovano apprendimenti rapidi (perché il tempo disponibile è spesso molto ridotto), autonomi (perché la frequenza alle lezioni è spesso discontinua), focalizzati (perché non si può contare sullo studio a casa) e il più possibile stabili e profondi. In questo senso, la direzione presa appare particolarmente giusta: le conoscenze psicolinguistiche e neurofisiologiche di cui disponiamo, unitamente alle tecnologie in nostro possesso, ci devono guidare verso una didattica sempre più scientificamente fondata e sostenibile.

Riferimenti bibliografici

Benucci, A., Dolci, R. (2004). *Analisi e produzione di materiali didattici. Tecnologie glottodidattiche, Modulo 13*. In *Corso di perfezionamento "Italiano L2" MIUR on line*, ROMA - ITA, MIUR, disponibile all'indirizzo http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/1%20materiali/mod_13_analisi_produzione_materiali.pdf

Celentin, P., Triolo, R. (2005). *Audiovisivi, intercultura e italiano L2*. Laboratorio Itals 2005. Modulo in rete disponibile all'indirizzo https://www.italy.it/sites/default/files/Filim_audiovisivi_e_italiano_LS.pdf

Council of Europe (2018). *CEFR Companion volume with New Descriptors*. www.coe.int/lang-CEFR

Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. New York, NY: Springer Open.

Hsieh, Y. (2019). *Effects of video captioning on EFL vocabulary learning and listening comprehension*. "Computer Assisted Language Learning", DOI: 10.1080/09588221.2019.1577898

Krashen, S. D., Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.

Zahn, C., Krauskopf, K., Hesse, F. W., Pea, R. (2010). *Digital Video Tools in the Classroom: How to Support Meaningful Collaboration and Critical Advanced Thinking of Students?* In Khine M., Saleh I. (Eds) *New Science of Learning: Cognition, Computers and Collaboration in Education*. New York: Springer.

Zahn, C., Krauskopf, K., Hesse, F. W. (2010). *Digital video tools in the classroom: Empirical studies on constructivist learning with audio-visual media in the domain of history*. Learning in the Disciplines: ICLS 2010 Conference Proceedings - 9th International Conference of the Learning Sciences. 1. 620-627. Disponibile all'indirizzo http://www.life-slc.org/docs/Zahn_etal_ICLS2010.pdf

8. IL POTENZIALE FORMATIVO DEL CINEMA E DEGLI AUDIOVISIVI PER LO SVILUPPO E LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE IN ETÀ ADULTA

di Patrizia Garista

8.1. Narrare il viaggio formativo nel *lifelong learning*: il cinema e altri strumenti visuali

Le avventure dell'orso Paddington¹, il cui personaggio è sempre gentile ed educato ma ha una sorprendente capacità di mettersi nei guai, sono nate nel 1958 dalla penna di Michael Bond e diventate molto presto un'icona della letteratura per i bambini. Oltre a riscuotere un grande successo commerciale hanno raccolto un enorme apprezzamento tra il pubblico dell'epoca e la critica, al punto da diventare un classico della letteratura per l'infanzia fino a essere trasposte su una sceneggiatura del film omonimo nel 2014. Le riprendiamo in questa sede in quanto la storia di Paddington è diventata anche un oggetto di studio (Grayson, 2013) per problematizzare alcune dinamiche che possono descrivere le situazioni caratteristiche dell'adulto in formazione, il quale si trova a dover imparare a gestire i cambiamenti, siano essi culturali, sociali, economici, di vita.

Il cambiamento ci chiede sempre di imparare qualcosa di nuovo, di rimettersi in gioco, come, a sua volta, esige ogni processo di apprendimento, implicando una trasformazione non solo in termini di conoscenze e competenze, ma, come afferma Marco Dallari, ogni processo di costruzione del sé può essere definito un processo di apprendimento.

Apprendere, soprattutto in età adulta, significa non solo diventare più competente (*upskilled*) ma anche ricucire e ricostruire il tracciato emotivo ed esperienziale della propria identità (Garista, 2018). Per questo motivo diventa cruciale nei percorsi formativi e curriculari creare campi d'esperienza in cui sia possibile agganciare contenuti disciplinari e obiettivi di apprendimento alle storie dei soggetti, alla loro identità. Le narrazioni in generale possono diventare un potente strumento formativo e trasformativo (Demetrio, 2012; Formenti, 2018). Le narrazioni che uniscono più canali comunicativi (parola, immagine, suono) ancora di più. Le avventure di Paddington possono dunque inserirsi in

¹ "Paddington" è un film del 2014 diretto da Paul King, scritto da King e Hamish McColl e prodotto da David Heyman. Il film si basa sull'orso Paddington, personaggio della letteratura inglese per bambini creato da Michael Bond. Cosa ci fa un orso a Londra? Partito dal misterioso Perù per rifarsi una vita, l'orso Paddington si scontrerà con la dura realtà della metropoli, almeno fino a quando una famiglia lo accoglierà (non senza problemi di convivenza). Tratto da una fortunata serie di libri per bambini, "Paddington" è un film divertente che non rinuncia a farci riflettere sul tema dell'accoglienza e dell'identità.

quel pacchetto di strumenti/stimoli didattici, sotto forma di narrazioni visuali, capaci di attivare una riflessione critica, come solo il cinema è capace di fare, sui temi del *viaggio formativo*, dello *scambio culturale*, delle *lifeskills* che servono a gestire la vita quotidiana in famiglia, a scuola, al lavoro.

Paddington, e le sue avventure come migrante in una nuova famiglia, società e cultura, ci permette di connettere una tematizzazione sulle questioni legate al *lifelong learning* con le potenzialità dello strumento filmico e di altri dispositivi audiovisivi come i *cartoons*, le storie documentate, le simulazioni di buone pratiche.

Nel presente contributo si presenterà dunque una riflessione pedagogica sull'uso del cinema nel *lifelong learning* per comprendere anche le ricadute didattiche dell'uso di altri strumenti audiovisivi per la formazione di sé, per lo sviluppo di competenze e per la loro valutazione.

8.2. Il cinema: una “forma di pensiero” nella società attuale

Per comprendere le azioni e le abitudini delle società si sono da sempre utilizzati i loro principali prodotti culturali. La cultura di un popolo, la sua rappresentazione della vita, della felicità, del dolore, della quotidianità così come dei momenti epocali sono stati documentati, nel corso dei secoli, in modo diverso (scrittura, immagini, musica, danza, teatro, documentari) e con differenti finalità. La nostra epoca in particolare oltre a utilizzare le già citate forme espressive ne ha introdotta una decisamente interessante sotto differenti punti di vista. Il cinema, infatti, dal suo esordio nella vita sociale oltre ad aver rappresentato per lungo tempo una modalità di costruzione del benessere individuale e collettivo, in quanto creava momenti di svago e socializzazione, è oggi al centro dell'attenzione in diversi settori disciplinari tra cui l'etnografia, la sociologia, la pedagogia, le didattiche disciplinari.

Il cinema suscita “curiosità e ricerca” perché è in grado di unire differenti strategie comunicative: la parola e la gestualità, le immagini, i suoni e il ritmo. Delle strategie tra l'altro molto coerenti con le caratteristiche della comunicazione dei nostri giorni che raggiunge e unisce in un canale comunicativo privilegiato, il film, vecchie e nuove generazioni. Ma il cinema non solo comunica, bensì, parafrasando Agosti (2003) esso “rappresenta una forma di pensiero, di lettura e di interpretazione della realtà, che interagiscono con la ragione e le emozioni di coloro che guardano il film [...] Lo spettatore viene sollecitato in molti modi a partecipare durante la visione del film. Si tratta di una partecipazione attiva durante la quale lo stesso spettatore *produce pensiero* e nello stesso tempo viene sollecitato affettivamente” (il corsivo è nostro).

Nel circolo ermeneutico che il cinema, il cartone animato o ancora l'audiovisivo avviano si dialoga tra registi, attori e spett-(attori), quest'ultimi intesi come soggetti coinvolti attivamente nell'interpretazione del testo filmico. In tal senso si producono nuove interpretazioni, nuove rappresentazioni e quindi nuove forme di vivere una realtà, quella in cui siamo immersi quotidianamente.

Il cinema e i suoi prodotti culturali pertanto diventano allettanti per chi, nella propria professione, si trova costantemente a fare i conti con molteplici rappresentazioni culturali, la necessità di trovare forme comunicative adeguate per far fare esperienze e riflettere su di esse e in questo senso il film si rivela un potente strumento pedagogico per costruire conoscenze e competenze di base nel curriculum.

Tuttavia costruire saperi significa anche *comprendere*, noi stessi, il contesto in cui viviamo, gli altri, la complessità della realtà, ed è in questa prospettiva che si sviluppa la riflessione di Edgar Morin, noto epistemologo francese, che apre la nostra argomentazione sul contributo del cinema e di altri strumenti audiovisivi nella ricerca e nella formazione sui processi formativi nel *lifelong learning*.

8.3. La formazione del cittadino, le metodologie visuali e il cinema

Nussbaum ci ricorda l'importanza di pensare a una formazione del cittadino che vada oltre il tecnicismo, che tenga conto del contributo delle scienze umane nella formazione di una competenza di cittadinanza globale, che aiuti le persone nell'essere abili a riconoscere e utilizzare le risorse del loro contesto, a comprendere gli altri, a conoscere anche attraverso le emozioni (Nussbaum, 2014). In questa prospettiva gli strumenti e gli stimoli didattici devono essere accessibili e comprensibili a tutti, anche alle persone *lowskilled*. Il cinema ad esempio gode oggi di un'ampia considerazione tra gli approcci narrativi che si è sviluppata dapprima in ambito sociologico, etnografico e pedagogico per approdare poi nella formazione e nella didattica di diversi ambiti disciplinari.

In particolare possiamo rintracciare due fuochi d'attenzione verso il cinema: uno in quanto strumento di ricerca e uno sul suo utilizzo formativo, entrambi iscrivibili nei processi di costruzione della conoscenza.

Barone individua nel cinema uno specifico strumento di ricerca qualitativa (riferibile alla corrente dell'indagine qualitativa basata sull'arte, *art-based research*) (Barone, 2003), per cui l'utilizzo dello strumento filmico può essere iscritto nel filone delle metodologie visuali che hanno avviato un interesse in crescendo verso quelle tecniche che oltre a utilizzare le parole nell'esplorazione e nell'analisi di un fenomeno si avvalgono di immagini. Le metodologie visuali utilizzano figure grafiche

o fotografate sia come prodotti che si sviluppano da un input interno (come ad esempio la produzione di un disegno) sia come strumenti prodotti altrove, da proporre a gruppi di studenti al fine di attivare e sviluppare riflessioni (come ad esempio l'utilizzo di fotografie, videoregistrazioni, audiovisivi, film). La ricerca basata sui film (*film based research*) può ad esempio utilizzare, come sostiene Barone, il prodotto filmico per documentare un progetto di ricerca educativa che intende esplorare l'immaginario intorno alla scuola e alle persone che la frequentano; può documentare e analizzare fenomeni e le loro rappresentazioni con una filmografia che affronta una specifica tematica (ad esempio se si volesse indagare la tematica della famiglia e dei suoi bisogni, l'abuso, il rapporto con il corpo o il cibo, si potrebbe sviluppare una ricerca dei film in cui tale tematica viene affrontata e a partire da ciò problematizzare il tema in questione).

Per quanto riguarda il suo utilizzo formativo ritroviamo anche in quest'ottica una crescente attenzione nei confronti delle potenzialità del cinema. Parafrasando Morin (2016) costruire conoscenze sul mondo significa comprendere il mondo e ciò può essere fatto sia attraverso una comprensione di tipo intellettuale, sia da una comprensione "umana". La "comprensione umana" si sviluppa su un asse tra empatia, proiezione e identificazione, in un processo dialogico tra sé e l'altro da sé, richiedendo necessariamente la presa di coscienza di quanto sia complessa la condizione dell'essere umano. E quali altri mezzi risultano più efficaci del cinema e della letteratura per acquisire consapevolezza, se pur in modo protetto, di una tale complessità? Il lavoro formativo si genera dunque sempre a partire dall'esperienza dei partecipanti, ma in senso virtuale, organizzando campi d'esperienza in cui si possano esperire processi di distanziamento o identificazione, problematizzandoli, riflettendo su di essi. È proprio così che, secondo Morin (2016) possiamo apprendere le più grandi lezioni della vita... *l'autentica comprensione*. Il cinema, favorendo il pieno uso della nostra soggettività mediante la proiezione e l'identificazione, fa sì che comprendiamo coloro che ci sarebbero stati estranei nella vita di tutti i giorni.

Dunque il film, come ben spiega Agosti, "offre l'occasione per fare esperienza di una realtà che non appartiene allo spettatore, una realtà differente, in cui egli può a tratti riconoscersi e specchiarsi, come invece sentirsi estraneo, o meglio distanziato, seppur in qualche modo partecipe, aspetto quest'ultimo di grande rilevanza dal punto di vista pedagogico" (2003).

8.4. Narrare i temi di Istruzione degli adulti attraverso il cinema

Il cinema ci coinvolge con differenti strategie comunicative: la parola e la gestualità, le immagini, i suoni e il ritmo e in tale intreccio risiede la sua specificità. Allo stesso tempo, come abbiamo affermato in precedenza, il cinema si inserisce nel grande contenitore degli approcci narrativi alla ricerca qualitativa e alla formazione. Le narrazioni ormai da lungo tempo sono riconosciute come strumenti ricchissimi per esplorare processi di diverso tipo, tra cui quelli di cambiamento e di formazione, così come per attivare processi di identificazione, distanza e riflessione. Ciò diventa di peculiare importanza per chi opera nell'ambito della istruzione degli adulti (IdA). Nei setting formativi per IdA ci si trova ancor di più che in altri *setting* a creare conoscenze a partire da problemi e compiti reali, è necessario motivare, tenere alta l'attenzione, educare lo sguardo oltre la parola, incrociare gli obiettivi di apprendimento con le aspettative e il percorso biografico e culturale di chi a volte, come Paddington, si trova in un contesto culturalmente diverso, alle prese con riflessioni sulla vita e la necessità di acquisire velocemente competenze pratiche per sopravvivere alla società e alla città in cui si trova ospite. Gli approcci narrativi diventano allora degli ancoraggi a una realtà molto complessa in grado di supportarne la ricerca di risorse e significati, in una prospettiva in cui più che trovare soluzioni predefinite ai problemi si adotta un approccio di "porre problemi", *problem posing*, come direbbe Paulo Freire, in cui i problemi vengono posti e affrontati a partire dal confronto tra processi di identificazioni e distanziamento con l'intenzionalità di dar forma a un sapere che non è tecnico ma prassico (Mortari, 2003) e in quanto tale in grado di affrontare la complessità che accompagna ogni processo di costruzione delle conoscenze.

8.5. Il film in educazione

Il centro francese Les Grigneaux da tantissimi anni svolge un ruolo di documentazione culturale e di produzione didattica dedicata al grande cinema. Al centro si producono i dossier pedagogici, che possono essere utilizzati nelle scuole di diverso ordine e grado, nell'educazione permanente e nella formazione dei docenti. Il cinema viene individuato quale dispositivo che, attraverso sensazioni auditive e sensitive – *coinvolge* il soggetto e facilita una ricezione empatica e una percezione proiettiva della realtà.

La scelta di stabilire la visione di un film, di uno spezzone o di un audiovisivo, pone ovviamente il problema del *buon uso* del sussidio e del suo corretto e proficuo inserimento nell'ambito di un piano educativo, delle metodologie di lavoro da adottare per raggiungere gli obiettivi educativi individuati.

La prospettiva educativa della proiezione di un film può essere duplice: da una parte essa concerne la proposizione di un contenuto rapportabile “a una problematica di vita”, dall'altra il film può essere visto in un'ottica di sviluppo di capacità di pensiero critico, capacità di relazione interpersonale, autoconsapevolezza, *lifeskills*.

In un progetto curricolare per l'educazione permanente pertanto potrà essere adottato il film che affronti un argomento di vita “classico” (il cambiamento, la crisi di lavoro, l'adolescenza, la condizione femminile, le false informazioni) secondo le diverse dimensioni del problema – si pensi ad esempio a come i film *Il distacco* o *Io, Daniel Blake* approcciano i rispettivi argomenti secondo le diverse e complesse dimensioni del problema: psicologico, politico, socio culturale, geopolitico, economico –, e il film che sviluppi e apra ad argomenti più sfumati ma comunque correlabili e più idonei agli obiettivi del curriculum, adatti ad essere analizzati sotto il profilo disciplinare, estetico ed emotivo come ad esempio quelli storici e di documentazione.

8.6. Trovare la via strada facendo: la questione del metodo

Cinema ed educazione si incontrano dunque per diversi motivi. Innanzi tutto per le tematiche che il cinema racconta, e che riguardano la condizione umana, il suo sentirsi bene o male, la sua capacità di far fronte alla realtà a guardare al futuro dirigendosi verso scelte positive. Inoltre, il cinema, in funzione di tali tematiche, può diventare strategia di apprendimento, quindi offrirsi come strategia educativa nei processi di istruzione per gli adulti. Si tratta di capire ora in che modo un docente può organizzare una esperienza formativa attraverso il cinema. Se il cinema suscita curiosità e perciò interessamento e ricerca verso qualcosa, tale curiosità, come sostiene Paulo Freire (2005), deve diventare *capacità critica* e quindi bisogna diventare curiosi in senso epistemologico, ovvero passare da un sapere, se pur di rilevanza, che deriva dalla semplice esperienza, a un sapere critico in grado di riprendere quell'esperienza e con rigore metodologico attivare un processo dialogico che ne delinei una strategia educativa epistemologicamente fondata. Tuttavia, non si tratta di proporre ricette per la pratica, ancora una volta si rischierebbe di cadere in quel tecnicismo operativo che non tiene conto della complessità umana, al contrario, sempre parafrasando Morin, di “tracciare la via strada facendo” pur considerando alcuni imprescindibili principi educativi.

Sviluppare un rigore metodologico significa prima di tutto riflettere sul perché un film o uno strumento audiovisivo è o può essere formativo, nonché sul ruolo che il formatore deve avere nell'organizzare un'esperienza sul cinema e il tema educativo selezionato. Lo strumento filmi-

co non è formativo in quanto espediente didattico per trasmettere conoscenze su un certo tema ma per altre ragioni. Esso si muove su una soglia tra seduzione e fascinazione, tra magia e riflessione critico-espressiva sull'esperienza e in quanto tale coinvolge in processi di identificazione, proiezione e distanziamento. Ancor di più secondo Mottana (2003) il cinema sollecita una rinnovata operatività simbolica e riflessiva dello sguardo, un'educazione allo sguardo, che attraverso il film si apre all'ascolto e alla vista di prospettive inedite, rimaste nell'ombra, in grado di promuovere soluzioni, nuove direzioni e differenti rappresentazioni della realtà, nuovi modi di sentirsi rispetto a determinati episodi della vita. Non solo. Ciò che ogni educatore dovrebbe considerare è che per apprendere dall'esperienza non basta fare esperienza ma attivare una riflessione su di essa (Zannini, 2005). Il ruolo dell'educatore diventa dunque quello di organizzare un campo esperienziale in cui facilitare la problematizzazione e la riflessione ad esempio adottando comportamenti come: "aprirsi all'ascolto, esprimere il suo punto di vista, stimolare gli interventi, esplicitare interpretazioni, formulare ipotesi su queste interpretazioni, stimolare l'ascolto verso il regista e gli attori del film" (Agosti, 2003), preparare il materiale didattico (decidere se vedere tutto il film o degli stralci, costruire un audiovisivo; preparare una scheda (breve riassunto); preparare una griglia di domande/punti da sviluppare da distribuire o che il formatore può seguire per attivare una riflessione; organizzare la discussione/elaborazione (in plenaria, piccoli gruppi e poi in plenaria).

Tracciare la via strada facendo significa fare delle ipotesi di lavoro, fornire le facilitazioni necessarie all'esperienza della visione filmica, avere una strategia per condurre la discussione ma allo stesso tempo lasciarsi guidare dalla straordinaria molteplicità di risposte che il film, ma possiamo affermare anche altri audiovisivi, è in grado di attivare con la convinzione di non dover trasmettere un contenuto disciplinare solamente ma di "produrre un pensiero" e nella nostra convinzione ciò significa già "creare conoscenze e competenze".

Scelta del film	<i>Titolo</i>
Motivazione della scelta e descrizione del tema centrale in relazione alle competenze da sviluppare	<i>Breve sintesi</i>
A chi si rivolge il lavoro sul film o l'audiovisivo	<i>Definire le caratteristiche degli spett(attori)</i>
Relazione con gli obiettivi del patto formativo e del curriculum	<i>Definire degli obiettivi educativi coerenti con l'intero percorso educativo e negoziarli con il gruppo.</i>
Metodologie di lavoro Preparazione dei materiali (riassunto, mandato di osservazione/ riflessione) Elaborazione scheda didattica	<i>Alcune ipotesi</i> 1. Questionario (più o meno strutturato) individuale, lavoro di gruppo sul confronto tra diverse interpretazioni, proposta di azione nel contesto di vita di lavoro 2. Discussione a partire da: scelta di una parola o di un'espressione che caratterizza meglio il "sentimento generale" del film; scelta di una sequenza; scelta di un personaggio che consente una migliore identificazione o distanza; argomentazione della scelta in lavoro di gruppo/produzione di un testo o una recensione 3. Preparare un mandato di osservazione da discutere in plenaria 4. Preparare una scheda didattica su cui attivare una discussione in plenaria 5. Elaborazione di materiali per mettere in scena un role playing tra spettatori e regista (ad esempio si può preparare un temario su alcune scene, attivare una discussione e organizzare un lavoro scritto su alcune domande da porre al regista)
Rielaborazione finale	Momento di valutazione del lavoro svolto che deve tener conto della metodologia didattica utilizzata. Può essere importante una produzione scritta.

Tabella 1.
Ipotesi di elaborazione
per una scheda di gestione
dello strumento filmico.

8.7. Dalla didattica alla valutazione: quale coerenza pedagogica?

Se lo strumento filmico o audiovisivo rappresenta un'innovazione didattica di un certo impatto, è altrettanto vero che tale effetto risulta evidente nel momento in cui anche la valutazione viene orientata in questa prospettiva. L'idea di sostituire il classico test/esame di fine corso per la certificazione attraverso il voto nasce in realtà da lontano, da qualche decennio di innovazioni nell'organizzazione didattica universitaria. Fino a circa la metà del XX secolo, infatti, l'organizzazione scolastica e universitaria erano molto burocratizzate e le attività didattiche erano costruite essenzialmente intorno alle lezioni frontali, basate su contenuti monografici (Granese, 2003). L'“Università degli studi” ad esempio, originatasi per chi voleva solo studiare e far crescere il sapere patrimonio della propria società, diventa un'università di massa a cui si chiede un inequivocabile guadagno formativo: entrare nel mondo del lavoro. Ogni scuola/università, guadagnata la sua autonomia, ha cominciato a rispondere al mercato del lavoro, programmando l'offerta formativa con *curricula* specifici, nuove professionalità da formare, nuove proposte di impostazione didattica per favorire l'acquisizione efficace delle competenze richieste. Il dibattito sul tema della competenza da acquisire e sulle modalità per valutarla definisce lo spazio tra due antitetiche posizioni per pensare alla formazione, un modello istruttivo o educativo (Massa, in Bertolini, Massa, 1997), che ne delinea scelte metodologiche sia da un punto di vista didattico che valutativo. Ragionare su obiettivi smembrabili in una tassonomia tra sapere, saper fare, saper essere e così via, ritenendo la conoscenza come un contenuto insindacabile da trasmettere, è assai distante dal ritenere i saperi come “un dominio di continua e incessante attività, fortemente situata, di attribuzione di significati a fatti ed eventi, significati negoziati e condivisi in ‘comunità di pratiche’ in cui, nel caso delle istituzioni educativo-formative, l'insegnante formatore assume il ruolo specifico di ‘mediatore culturale’ tra gli artefatti concettuali in essi prodotti e quelli elaborati e accreditati, sempre in modo provvisorio, dalla più vasta comunità di scienziati” (Varisco, 2004: 13). La competenza, espressa in questi termini, si mostra come qualcosa di molto più complesso che l'esibizione di un comportamento. La qualità dei processi di apprendimento/insegnamento, in vista di un'autonomia professionale, sarà dunque data dalla capacità del corpo docente di rispettare l'autonomia dell'altro, di creare campi d'esperienza in cui sperimentare nuove conoscenze e riflettere su queste stesse esperienze, di valorizzare le componenti soggettive (motivazioni, aspettative, attitudini, scelte) di ogni partecipante (Lichtner, 1999).

La valutazione definisce di fatto ciò che gli studenti considerano importante, come spendono il loro tempo e come imparano a vedere se stessi nel ruolo di studenti, prima, e di professionisti in seguito. Sulla valutazione va quindi posta tanta attenzione, almeno quanto quella dedicata alla didattica in aula. Nella pianificazione della didattica, infatti, non si può non considerare l'elaborazione di un sistema di valutazione coerente con le esigenze di certificazione dei crediti, ma, soprattutto, con il modello formativo adottato e condiviso nella realizzazione del corso (Zannini, 2015; Garista, Zannini, 2019). Bisognerebbe dunque chiedersi se sussiste la possibilità di delineare una valutazione centrata sullo studente, capace non solo di certificare le competenze apprese, ma che costruisca il processo valutativo in modo da diventare esso stesso un'occasione di apprendimento. Il metodo di valutazione può diventare così un asse portante del curriculum. Un esempio coerente e interessante che si può associare efficacemente all'utilizzo del cinema e dello strumento audiovisivo a scuola può essere la tecnica dell'*Objective Structured Video Examination* (OSVE), mutuata dalla valutazione di competenze dei professionisti sanitari. Una tecnica che si è rivelata utile per valutare l'acquisizione di una conoscenza rispetto al riconoscimento di competenze educative e comunicativo-relazionali, la quale rimanda al tema delle competenze trasversali da acquisire nel *lifelong learning*.

La tecnica dell'OSVE nasce come un esame basato sulla visione di uno o più video, con la finalità di valutare le competenze sviluppate in ambito comunicativo relazionale, gestione del gruppo, *problem solving* ed educativo. Tale tecnica, che deriva dall'uso di casi-simulazioni per la valutazione, è stata descritta per la prima volta da Harden negli anni Settanta (Harden, Caincross, 1980), presentando una modalità in grado di valutare situazioni in cui gli studenti siano messi nelle condizioni di poter mostrare/riconoscere una *performance* in azione. In pratica, si trattava di creare dei *setting* (chiamati anche "stazioni") che prospettavano di simulare, alla presenza di un attore/valutatore, il comportamento da adottare in presenza di specifiche situazioni-problema. Ad ogni stazione veniva valutato un obiettivo di apprendimento o meglio una *performance* distinta. Tale tecnica, largamente diffusa nella sua versione simulata sul campo, ha migliorato, dando prove di efficacia e gradimento, la valutazione degli studenti, configurandosi come una scelta molto coerente con metodologie quali il *problem based learning*, il *project based learning*, la didattica per scenari, i *role playing* e i laboratori teatrali. Mentre la tecnica di simulare la messa in scena di situazioni reali è molto complessa e costosa, la tecnica del proporre la visione di un video (OSVE), che simula una situazione e la richiesta di rispondere a un test, si è rivelata, in alcune sperimentazioni accademiche, efficiente ed efficace (Hum-

phris, Kaney, 2000). Anche se attualmente non vi sono sperimentazioni specifiche dedicate all'insegnamento/apprendimento nell'ambito scolastico e nell'istruzione degli adulti, riteniamo utile segnalare tale tecnica come possibilità da sperimentare. Si tratterebbe di costruire degli script da mettere in scena e da videofilmare sulla base dei quali chiedere di rispondere a delle domande. Potrebbe essere uno strumento in più rispetto ai tradizionali metodi di valutazione e avrebbe la funzione di creare coerenze e quindi anche costruzione di nuovi significati legati al proprio coinvolgimento nel processo di formazione. Lo studente infatti capirebbe maggiormente il potenziale e l'importanza della partecipazione ai momenti di didattica attiva attraverso gli audiovisivi e il cinema, si sentirebbe più responsabilizzato a seguirli e si costruirebbe una situazione di valutazione e certificazione delle competenze trasversali.

Riferimenti bibliografici

Agosti, A. (2003). (a cura di) *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*. Franco Angeli: Milano.

Barone, T. (2003). *Challenging the educational imaginary: issues of form, substance and quality in film based research*. "Qualitative Inquiry", 9, 2, 202-217.

Bertolini, G., Massa, R. (1997). (a cura di) *Clinica della Formazione Medica*. Milano: Franco Angeli.

Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

Formenti, L. (2018). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.

Freire, P. (2005). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.

Garista, P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli.

Garista, P., Zannini, L. (2019). *Objective Structured Video Examination (OSVE). Uno strumento innovativo nella valutazione universitaria delle competenze educative per promuovere salute*. "Sistema Salute", vol. 63.

Goldman, R., Pea, R., Barron, B., Derry, S. (2007). (Eds.) *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: LEA Publishing.

Granese, A. (2003). *Istituzioni di Pedagogia generale. Principia Educationis*. Padova: CEDAM.

- Grayson, K. (2013). *How to read PADDINGTON bear: liberalism and the foreign subject in a bear called Paddington*. "British Journal of Politics and International Relations", 15 (3) 378-393.
- Harden, R. M., Caincross, R. G. (1980). *The assessment of practical skills: The objective structured practical examination (OSPE)*. "Studies Higher Education", 5: 187-96.
- Humphris, G. M., Kaney, S. (2000). *The Objective Structured Video exam for assessment of communication skills*. "Medical Education", 34, 939-945.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A.-K., Seidel, T. (2014). *Teacher learning and student outcomes in the context of classroom discourse. Findings from a video-based teacher professional development programme*. "Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete", 14(2), 51-62. Accessibile all'indirizzo [http:// dx.doi.org/10.13128/formare-15124](http://dx.doi.org/10.13128/formare-15124)
- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, E. (2016). *Il cinema o l'uomo immaginario. Saggio di antropologia sociologica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mottana, P. (2003). *Tracce di operatività dello sguardo*, in Agosti A. (a cura di) *Il cinema per la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum, M. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Santagata, R. (2012). *Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti*. "Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete", 12(79), 58-63. Accessibile all'indirizzo <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/1260>.
- Santagata, R., Guarino, J. (2011). *Using video to teach future teachers to learn from teaching*. "ZDM-The International Journal of Mathematics Education", 43(1), 133-145.
- Varisco, B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Zannini, L. (2005). *La tutorship nella formazione degli adulti*. Milano: Guerini e Associati.

9. PAROLE IN PRESTITO: LA SOTTOTITOLAZIONE NELLE AULE DI L2

di Antonio Roales Ruiz e Mirella Marotta

9.1. La sottotitolazione nell'insegnamento di una lingua straniera

A partire dagli anni '70 ricercatori, linguisti e studiosi di traduttologia hanno analizzato gli usi e i benefici della sottotitolazione di materiali audiovisivi nel processo di insegnamento-apprendimento delle lingue straniere. Nel 2007 la Commissione Europea pubblicava un documento nel quale sosteneva che "subtitling is a spectacular tool for helping people learn languages easily and enjoyably" (EUROPA Press Releases, 2007: 2).

Diversi ricercatori, come Jennifer Lertola della National University of Ireland, Noa Talaván in Spagna, Josélia Neves in Portogallo o Jorge Díaz Cintas, Helen Williams e Davis Thorne nel Regno Unito, hanno seguito questa linea di pensiero affermando che l'insegnamento e l'applicazione delle tecniche della sottotitolazione può essere di grande aiuto non solo nella formazione dei traduttori ma anche, e in modo speciale, nell'insegnamento di una L2. Nei loro studi dimostrano con dati statistici, ottenuti dopo anni di analisi e sperimentazione nelle aule, che questa tecnica incrementa la velocità nell'imparare una lingua straniera e, più specificamente, la capacità di capire discorsi prodotti nella L2 (*listening comprehension*) insieme all'acquisizione di un numero di vocaboli di molto superiore a quello che si ottiene attraverso altre tecniche di insegnamento.

Il motivo fondamentale di questi benefici viene esposto in uno studio di Borrás e Lafayette (1994) nel quale si espone ciò che è da tutti saputo, cioè che il problema fondamentale nell'apprendimento di una L2 – col quale si scontrano sia studenti che insegnanti – è la paura di esprimersi (non bene) e di "restare a soqquadro" davanti a compagni e insegnante. Questo "affective filter", come viene denominato da Borrás e Lafayette, cede o almeno si abbassa in modo significativo quando gli studenti lavorano con le immagini di un film o, in genere, di un mezzo audiovisivo, e mostrano un atteggiamento molto più ricettivo e meno difensivo che davanti ad altri metodi didattici. Questa risposta positiva viene rinforzata dal continuo interagire dello studente con le immagini e la risposta che queste danno – in modo praticamente istantaneo – alla sua risoluzione del problema linguistico. Nel nostro mondo "veloce e telematico" come fu definito già negli anni '80 dallo scrittore Claudio Piersanti, gli studenti si sentono molto più tranquilli e molto più motivati davanti a uno schermo che davanti a un libro, davanti a un'immagine in movimen-

to che – benché risulti duro da riconoscere – davanti alle parole scritte. Sembrerebbe che le parole in un testo producano una specie di rispetto che trattiene lo studente e lo mette in soggezione, impedendogli di produrre questo stesso testo o di imparare le sue parole e la sua struttura; l'immagine, invece, gli è molto più vicina, è qualcosa che adopera un centinaio di volte tutti i giorni e davanti ad essa si sente molto più a suo agio. L'uso della sottotitolazione come metodo di apprendimento non solo offre allo studente la possibilità di interagire con il linguaggio immerso nel suo contesto, ma riporta anche il beneficio della motivazione che produce un'attività che l'alunno sente come divertente, facile, che fa parte della sua vita e del suo mondo. Per quanto riguarda l'aumento della motivazione, sono molto significative le parole di Neves: "Experience has shown that, while learning how to subtitle, students gain a greater command of language usage, in the broadest of senses, and above all, and pleasure in manipulating text to achieve the best possible results" (Neves, 2004: 138).

E più o meno allo stesso modo si esprimono Williams and Thorne: "even for students who have no desire to work in the media, the combination of aural, visual and written elements required in order to subtitle competently makes it unique as a language-learning tool" (Williams, Thorne, 2000, p. 217).

Con tutto ciò, Díaz Cintas si chiede perché la sottotitolazione continui a non essere adoperata con la frequenza che ci si aspetterebbe nell'apprendimento delle lingue straniere e quali sarebbero le strategie più adatte per sfruttarne al massimo le sue potenzialità didattiche: "In a society ruled by the power of the image and flooded by audiovisual programmes, it seems only natural that audiovisual subtitled material should play a more prominent role in foreign (and native) language instruction, (...)" (Díaz Cintas 2008: 214).

D'altra parte, soffermandoci sul fatto ormai accettato che si impara solo ciò che si capisce, risultano evidenti i vantaggi che ci offre il materiale audiovisivo: attraverso due linguaggi semiotici diversi, il visivo e l'audiovisivo, dà un'informazione fondamentale su come interagiscono i parlanti nativi di una lingua in un contesto comunicativo e culturale determinato; in termini cognitivi, si potrebbe dire che la «scena» attiva in modo immediato e preciso una cornice linguistica che viene imparata e portata nella memoria minimizzando le possibili ambiguità. Attraverso i mezzi multisensoriali viene assimilata e fissata la materia imparata a lezione, e l'apprendimento sarà tanto più efficace quanto maggiore sia il numero delle chiavi sensoriali offerte agli studenti.

Talaván riprende uno studi eseguito da Ruipérez nel 2003 sul modo in cui impariamo:

(...) apprendemos de la siguiente manera: un 1 % con el gusto, un 1,5 % con el tacto, un 3,8 % con el olfato, un 11 % mediante el oído y un 89 % mediante la vista [...] el elemento audiovisual es el más relevante con mucha diferencia, ya que retenemos: un 10 % de lo que se lee, un 20 % de lo que se escucha, un 30 % de lo que se ve, un 50 % de lo que se ve y se escucha, un 70 % de lo que se dice y discute, y un 90 % de lo que se dice y posteriormente se hace. Por último, y según esta misma fuente basada en estudios empíricos, después de transcurrir tres días la información que se ha logrado retener es: un 10 % de lo aprendido sólo oralmente, un 20 % de lo aprendido sólo visualmente y un 65 % de lo aprendido audiovisualmente (Talaván, 2010: 152).

Rivolgendo ora l'attenzione specificamente sull'uso di materiali audiovisivi con i sottotitoli nell'insegnamento/acquisizione di una lingua straniera, sempre Talaván (2010: 182-187) ne elenca i vantaggi (e anche i problemi). Tra i vantaggi noi sottolineiamo i seguenti:

1. L'uso della traduzione con i sottotitoli, sia interlinguistica che extralinguistica, accresce i canali sensoriali inserendo testo scritto dentro alla connessione immagine-suono. Con ciò viene potenziata la capacità di acquisire il lessico e le strutture della lingua target e la possibilità di riprodurre sia l'uno che le altre in un momento successivo. In più, sviluppa sia la comprensione orale che la produzione scritta.
2. Sviluppa ed incrementa la velocità di comprensione del testo orale e la lettura del testo scritto.
3. Promuove l'acquisizione del vocabolario: gli studenti mostrano un miglioramento nella comprensione e una maggiore motivazione verso la lettura.
4. Si riesce a capire meglio l'ironia e la comicità della L2, molto difficile da apprezzare senza la pragmatica visiva solo attraverso testi scritti.
5. Il metodo può essere adoperato anche fuori dall'ambito accademico.

Tra i limiti dell'uso di testi sottotitolati nelle aule di L2 ne mette in rilievo i seguenti:

1. Gli studenti tendono a centrarsi nella lettura dei sottotitoli tralasciando l'informazione orale.
2. Anche coloro che conoscono bene la lingua del testo e non hanno bisogno di ricorrere all'aiuto dei sottotitoli finiscono per leggerli, il che si trasforma in un elemento di distrazione invece che di aiuto.
3. In certi casi, la triplice connessione sensoriale può produrre un sovraccarico cognitivo nello studente.

Tutti questi problemi o svantaggi del metodo – sostiene Talaván – possono essere facilmente evitati attraverso una adatta formazione dell’insegnante che dovrà guidare il gruppo in modo da evitare le pratiche negative, fondamentalmente i due primi fattori descritti. Per ciò che riguarda il terzo, a nostro avviso l’era digitale nella quale viviamo ci ha più che abituati a ricevere informazioni simultanee attraverso diversi canali e linguaggi semiotici; l’insegnante dovrebbe proporre pratiche veramente estreme per arrivare a produrre il sovraccarico cognitivo a cui allude la Talaván.

A partire da tutto quanto detto vediamo che sul piano teorico esistono saldi argomenti che sostengono il ricorso alla sottotitolazione come metodo chiaramente utile e proficuo nell’insegnamento di una L2. L’inserzione del testo scritto in un contesto audiovisivo produce benefici pedagogici che derivano fondamentalmente dalle molteplici associazioni che si creano nella mente dello studente e che, riportate nella memoria, si mantengono per un tempo superiore a quelle acquisite solo attraverso la parola scritta. Inoltre, come è stato detto, lo schermo abbassa le barriere che la situazione di apprendimento produce: l’alunno sente di stare in un mezzo molto più vicino alla sua realtà, meno formale, nel quale non si sente estraneo o in soggezione.

9.2. L’uso di *LRN-2sub* come strumento didattico

Nel paragrafo precedente abbiamo sostenuto i benefici della sottotitolazione di audiovisivi nell’insegnamento di una L2. La pratica concreta di questa sottotitolazione, gli esercizi da eseguire da parte degli studenti, richiedono di un *software* informatico specifico. Ora, tutti quelli che sono attualmente sul mercato sono indirizzati ai traduttori professionisti che, in primo luogo, conoscono perfettamente la tecnica della sottotitolazione e, in secondo, svolgono il lavoro per la commercializzazione del film o audiovisivo. Sono *software* molto buoni, senz’altro, ma molto sofisticati e difficili da adoperare; inoltre – argomento questo per niente disprezzabile – hanno un prezzo molto elevato, che li rende praticamente impossibili da acquistare da un centro educativo e più ancora da uno studente. Perciò, sia che si tratti di insegnare la sottotitolazione a studenti di traduzione, sia che si tratti di insegnare una lingua straniera servendosi da questa tecnica, i prodotti commerciali sono poco adatti.

Creare sottotitoli significa in primo luogo sottomettersi alle profonde e rigide restrizioni di spazio e di tempo intrinseche a questa tecnica. Si dovrà dare la maggior quantità possibile dell’informazione offerta da chi parla nello schermo nel minor tempo possibile e con il minor numero di caratteri in modo da non disturbare lo spettatore, da non fargli spendere

troppo tempo leggendo perché, ovviamente, sarà tempo che non potrà dedicare a vedere il film. Ma il numero di caratteri permesso per una frase o discorso non è qualcosa di aleatorio, viene determinato da precisi calcoli matematici che lo stabiliscono partendo dalla durata della frase o del discorso e da parametri identificati precedentemente, come la velocità di lettura media del pubblico al quale è destinato il prodotto finale o i fotogrammi per minuto in cui è stato girato l'audiovisivo.

LRN-2sub nasce dalla constatazione che i *software* di sottotitolazione non servono per insegnare, che lo studente deve essere guidato attraverso tutto il processo e deve essere avvertito di quando sta eccedendo i parametri stabiliti di tempo e di spazio. *LRN-2sub* è una banca dati sviluppata dal professore dell'Università Complutense di Madrid Antonio Roales Ruiz, coautore di questo intervento, e si propone come un utensile di grande utilità per la didattica sia per studenti di traduzione che per studenti di L2. Questo programma presenta tre aspetti fondamentali dal punto di vista didattico:

- Permette di stabilire (in modo flessibile ma col massimo rigore tecnico) i parametri di spazio e tempo.
- È molto semplice da imparare da parte di studenti e docenti della materia.
- È gratuito e viene ceduto ai centri educativi.

9.2.1. Parametri tecnici

Parlando in primo luogo dei parametri che hanno a che vedere con lo spazio, *LRN-2sub* gestisce la posizione del sottotitolo sullo schermo, il numero di righe per sottotitolo, che non potrà mai essere superiore a due, come è già stato stabilito e accettato da studiosi e professionisti di questa disciplina, il numero di caratteri per riga per sottotitolo completo (non più di 35) e, infine, il tipo di caratteri, compreso il colore.

Per quanto riguarda i parametri di tempo, *LRN-2sub* permette di stabilire la velocità di lettura (che sarà diversa a seconda del pubblico al quale è indirizzato l'audiovisivo), la durata massima dei sottotitoli di una o due righe, la loro durata minima, l'intervallo minimo che deve esistere tra due sottotitoli (al di sotto di un secondo l'occhio umano non percepisce che c'è stato un cambiamento di sottotitolo), i punti di entrata e di uscita del testo e, infine, i cambiamenti di piano dentro al testo filmico, che funzionano come delle barriere oltre le quali il sottotitolo non può restare sullo schermo.

Dal punto di vista della forma del testo, il programma permette di inserire parole in corsivo, il che risulta di particolare importanza tenendo conto che questo è praticamente l'unico elemento grafico-visivo al quale si può ricorrere in questa tecnica.

Per ultimo, il sistema offre allo studente la possibilità di fare una simulazione dei sottotitoli da lui creati in modo da avere una visione precisa del risultato del suo lavoro; questo aspetto risulta particolarmente importante nella didattica perché produce una forte motivazione nell'alunno. Ma l'aspetto veramente innovativo di questo programma è ciò che lo rende particolarmente adatto ai fini didattici consiste nel fatto che, una volta stabiliti i parametri tecnici che reggeranno il processo di sottotitolazione, il sistema avverte in modo automatico ogni volta che lo studente non ha rispettato uno di questi parametri. Partiamo dall'idea che quando lo studente vede in modo chiaro e immediato l'errore commesso può applicare le strategie di correzione adatte. In questo senso, citiamo le parole di una delle studiose della traduzione più rispettate, Amparo Hurtado, che afferma che:

El traductor puede encontrarse con problemas a la hora de desarrollar el proceso traductor (sea cual sea el método elegido), bien por tratarse de una unidad problemática, bien por poseer alguna deficiencia de habilidad o conocimiento; se pone en juego, entonces, lo que en psicología cognitiva se conoce por *estrategias*. Las estrategias son procedimientos (conscientes e inconscientes, verbales y no verbales) orientados a la consecución de una meta, que sirven para resolver problemas encontrados en el camino y son un elemento esencial de todo saber operativo o procedimental (saber *cómo* hacer algo) (1999: 32).

A questi alert, pensati specificamente per la docenza, è stato dedicato uno sforzo particolare nel disegno e nella concezione del programma e ne è risultato, a nostro avviso, il valore fondamentale del programma in senso didattico.

9.2.2. LRN-2sub: L'interfaccia

L'interfaccia è la parte centrale del programma, quella che permette l'interoperabilità tra lo studente e il sistema; è il luogo nel quale questi svolge il suo lavoro. Si presenta con delle caselle in colonna nelle quali si inseriscono i segmenti di discorso tratti dal film di base accompagnate da altri dati che l'alunno dovrà fornire: il tempo di entrata e uscita del segmento verbale, il dialogo originale (nella L2), i sottotitoli creati a partire da questi dialoghi – vale a dire la traduzione proposta per ogni frammento di dialogo originale, che dovrà rispettare le restrizioni di tempo e spazio – una sezione di statistiche che informa sul numero di caratteri adoperato rispetto al massimo permesso, e diverse caselle numeriche che offrono

informazione sui dati di ogni sottotitolo (massimo di caratteri permessi per il tempo disponibile e, a seconda della velocità di lettura precedentemente fissata, il numero di caratteri effettivamente adoperati per ogni riga di sottotitolo, la durata di ognuno di essi, eccetera); infine, troviamo il visore degli alert, che avverte in tempo reale di qualsiasi errore tecnico commesso, consentendo la correzione man mano che si va avanti con il lavoro. Appena sarà stato risolto il problema, l'alert sparisce.

The screenshot shows the main interface of the LRN-2sub software. At the top, there are buttons for 'INICIO', 'Mostrar/Ocultar original', and 'Cambios de plano'. Below these are 'Generar subtítulos' and 'Insertar/Eliminar subtítulo'. A message on the right states 'No se ha cargado ningún archivo de cambios de plano'. The main area contains a table with columns: #, tiempos, puls., original, traducción, cursiva, pulsaciones, estadísticas, and ALERTAS. The table lists 10 subtitles, each with start and end times, original text, and various statistics like total, maximum, deviation, and reading speed (vel. lect.).

#	tiempos	puls.	original	traducción	cursiva	pulsaciones	estadísticas	ALERTAS
Subtítulo 1	inicio 0,00 seg.	fin 0	L1 L2			0 tot. máx. desvío vel. lect.		
Subtítulo 2	inicio 0,00 seg.	fin 0	L1 L2			0 tot. máx. desvío vel. lect.		
Subtítulo 3	inicio 0,00 seg.	fin 0	L1 L2			0 tot. máx. desvío vel. lect.		
Subtítulo 4	inicio 0,00 seg.	fin 0	L1 L2			0 tot. máx. desvío vel. lect.		
Subtítulo 5	inicio 0,00 seg.	fin 0	L1 L2			0 tot. máx. desvío vel. lect.		
Subtítulo 6	inicio 0,00 seg.	fin 0	L1 L2			0 tot. máx. desvío vel. lect.		
Subtítulo 7	inicio 0,00 seg.	fin 0	L1 L2			0 tot. máx. desvío vel. lect.		
Subtítulo 8	inicio 0,00 seg.	fin 0	L1 L2			0 tot. máx. desvío vel. lect.		
Subtítulo 9	inicio 0,00 seg.	fin 0	L1 L2			0 tot. máx. desvío vel. lect.		
Subtítulo 10	inicio 0,00 seg.	fin 0	L1 L2			0 tot. máx. desvío vel. lect.		

Figura 1.
interfaccia principale
del programma LRN-2sub.

9.3. Il metodo di lavoro nelle aule di L2 con LRN-2sub

9.3.1. Fase 1: La comprensione del testo nella lingua di origine

La prima parte del lavoro, che lo studente potrà portare avanti individualmente o in gruppo (non sono consigliati gruppi di più di due o tre alunni) si basa sull'ascolto e la comprensione dei dialoghi nel testo audiovisivo proposto. Dovrà identificare le frasi e dividerle in segmenti linguistici suscettibili di trasformarsi in un sottotitolo, scrivendole in seguito nella casella apposita; si tratta dunque di un lavoro di identificazione, comprensione ed espressione scritta nella L2. Una volta identificata la porzione di dialogo, si dovrà inserire il tempo di entrata e quello di uscita; questo si farà servendosi di un riproduttore video che dia informazioni sul numero di fotogramma che si sta riproducendo in ogni momento; ce ne sono diversi gratuiti in mercato, anche se noi consigliamo SMPlayer (<https://www.smplayer.info>), che funziona perfettamente con LRN-2sub. Ovviamente, lo studente dovrà andare avanti e indietro diverse volte in modo da capire perfettamente il dialogo e poterlo riportare nel programma. Poi ripeterà il processo per tutta la durata del pezzo di film assegnatogli, che

non dovrebbe essere superiore a otto o dieci minuti data la complessità e il tempo che si investe nel lavoro. Dal momento in cui ha inserito i dialoghi con i corrispondenti tempi di entrata ed uscita, il sistema calcola automaticamente la durata del sottotitolo e il numero massimo di caratteri che potrà contenere, offrendo questa informazione all'alunno.

9.3.2. Fase 2: La traduzione e creazione del sottotitolo

Questa volta lo studente si troverà davanti ad un doppio esercizio: da una parte, dovrà tradurre il contenuto dei dialoghi nella propria lingua, trovando i termini più adatti per i concetti espressi oltre che rispettando la forma e il tono del discorso; dall'altra, per le restrizioni di numero di caratteri proprie della sottotitolazione, dovrà fare un lavoro di sintesi analizzando che parte del discorso è veramente indispensabile e che espressioni invece sono prescindibili e possono essere omesse (si deve sempre contare sul fatto che l'immagine offre in sé stessa una grande quantità d'informazione e che non c'è bisogno di "dire tutto"). Quando il testo introdotto eccede il numero di caratteri permesso per il tempo che il sottotitolo può rimanere sullo schermo, il programma produrrà un'allerta che avverte lo studente che deve correggere trovando parole più brevi o altre strutture con le quali esprimere lo stesso dialogo. Questo lavoro lo obbliga ad associare i termini nella lingua straniera a quelli nella lingua materna, producendo un effetto molto utile di memorizzazione del lessico e delle strutture linguistiche.

9.3.3. Fase 3: Il controllo del risultato del suo lavoro

Quando lo studente avrà finito di creare tutti i sottotitoli del pezzo di audiovisivo che gli è stato assegnato, il programma offre la possibilità di inserire i suoi dialoghi sul video e vedere come funzionano le sue frasi e le sue espressioni; potrà dunque controllare se ci sono errori di tempo, di sincronia con i personaggi in scena o altri. Questo processo si può ripetere diverse volte e lo studente ha la possibilità di correggere e generare i sottotitoli di nuovo. Questa fase, oltre ad avere un valore di correzione e di controllo del lavoro svolto, produce una forte motivazione nell'alunno, che vede come le sue parole entrano a formare parte del film.

Vorremmo insistere ancora sul fatto che il metodo, in tutte le sue componenti, risulta molto divertente per l'alunno, gli permette di lavorare con le immagini e i suoni, con elementi con cui si sente molto tranquillo e rilassato perché sono gli stessi che adopera nella sua vita personale, non sentendo la pressione dei libri o di altri metodi che considera propri delle aule ma non del suo mondo.

9.3.3.1. Esempio di lavoro svolto nella lezione di L2 attraverso la sottotitolazione

Riferiamo adesso, come esempio di ciò che è stato detto in precedenza, i risultati di una pratica fatta a lezione di Italiano come L2. Gli studenti si trovavano a un livello di conoscenza della lingua italiana tra l'A2 e il B1 e la loro madrelingua era lo spagnolo. Abbiamo investito nell'esercizio quattro lezioni di 90 minuti; ovviamente, il gruppo sapeva già adoperare *LRN-2sub* per averci già lavorato – se non fosse stato così, il tempo della pratica sarebbe stato superiore.

La prima cosa che abbiamo fatto è stata presentare il film scelto per l'esercizio, in questo caso, *La tigre e la neve* di Roberto Benigni (2005), per dare il contesto sia del regista che della trama del film. Abbiamo fatto notare agli studenti la forte opposizione che Benigni rende nella sua opera tra la realtà durissima delle scene della guerra di Iraq, con il dolore che produce in tutti i personaggi, e l'atmosfera onirica, quasi da *Mille e una notte*, della prima parte del film. In questa prima parte si trova la scena scelta per la pratica: il monologo notissimo col quale Attilio, il protagonista, insegnante universitario di letteratura, spiega ai suoi allievi che cosa sia la poesia.

Dopo aver visto tutti insieme il pezzo da sottotitolare, gli studenti si sono messi al lavoro in coppie seguendo il metodo spiegato. Hanno lavorato sempre a lezione (anche se potevano portare il materiale a casa e parlarne con chiunque se lo desideravano), potendo consultare il dizionario o ricorrere a qualunque metodo di informazione. L'obiettivo di questo lavoro non era controllare se conoscessero a memoria le parole del testo, molte delle quali, evidentemente, erano a loro sconosciute, ma di fargliele imparare in un modo interattivo e divertente.

Finite le sei ore che avevamo stabilito per il loro lavoro, ogni coppia ha fatto vedere la scena con i sottotitoli creati da loro, dopo di che abbiamo aperto un dibattito sulle soluzioni trovate da ognuno e abbiamo discusso sulle diverse possibilità arrivando, anche se non sempre, a una proposta comune.

Nella tabella che segue riportiamo a sinistra il testo originale in italiano del monologo di Benigni già diviso in frammenti suscettibili da essere trasformati in sottotitoli; a destra, i sottotitoli in spagnolo che hanno raggiunto un consenso più largo. Per i problemi specifici e di più difficile traduzione, sui quali abbiamo dibattuto a lungo, diamo ai piedi del testo una spiegazione mettendo in rilievo in cosa consistesse la difficoltà. Avremmo desiderato mostrare anche la schermata con l'interfaccia del programma completa di tutti i dati, anche per dimostrare che tutte le allerte erano sparite e i sottotitoli, almeno dal punto di vista tecnico, funzionavano perfettamente. Sfortunatamente, l'immagine viene trop-

po piccola e non si apprezzano i dati. Ma quello che conta è che, a nostro avviso, la pratica abbia funzionato molto bene: gli studenti hanno imparato una grande quantità di parole e strutture nuove dell'italiano, si sono sforzati di capire quello che Benigni declamava parlando a una velocità indiavolata, hanno dovuto riflettere su come trasportare in spagnolo le parole del regista (del poeta in questo caso) e su come dare il massimo d'informazione nel minor numero di caratteri possibile; e, alla fine, hanno discusso a lungo tentando di difendere le loro soluzioni, perché ci avevano lavorato seriamente per trovarla e ne erano molto fieri.

TESTO ORIGINALE	PROPOSTA DI SOTTOTITOLI
Su, su... Svelti, svelti, veloci, piano, con calma, non vi affrettate.	Venga, con brío, rápido, despacio, con calma, sin prisa.
Poi non scrivete subito poesie d'amore,	Y no empecéis ya a escribir poesías de amor,
che sono le più difficili, aspettate ad avere almeno un'ottantina d'anni.	que son las más difíciles. Esperad a cumplir 80. (Riduzione)
Scrivetele su un altro argomento, che ne so?	Escribid sobre otra cosa. ¡Qué sé yo!
<i>Il termine "argomento" è molto simile in italiano e in spagnolo; cambiarlo per "cosa" produce una strana sensazione nello spettatore, che lo sente dire in originale nello schermo, ma è stato necessario cambiarlo per non eccedere in numero massimo di caratteri permesso.</i>	
Su il mare, il vento, un termosifone, un tram in ritardo.	El mar, el viento, un radiador, un tren con retraso.
Adattamento culturale: Abbiamo cambiato "tram", che in spagnolo sarebbe "tranvía", per "tren", sia per motivi di estensione quanto, soprattutto, perché nella cultura spagnola è un mezzo di trasporto molto più frequente.	
Ecco, non esiste una cosa più poetica di un'altra. La poesia non è fuori,	No hay cosas más poéticas que otras. La poesía no está fuera,
è dentro.	está dentro.
Cos'è la poesia? Non chiederlo più, guardati nello specchio,	¿Qué es poesía? (Riduzione) Mírate en el espejo.

Questo è stato il segmento più problematico per diversi motivi:

1. Per il riferimento che fa il regista al poema di Bécquer, molto più conosciuto dal pubblico spagnolo che da quello italiano, conoscenza che ne condiziona fortemente la traduzione.
2. Perché Benigni - col suo particolare umorismo - modifica il testo del poeta romantico mantenendone l'inizio e la fine, ma introducendo quel "guardati nello specchio" nel quale lascia la sua impronta.
3. Il regista crea una rima a partire da "più" e "tu", che costituisce una **perdita inevitabile**.

La soluzione adottata è stata quella di mantenere l'inizio e la fine del verso, fondamentali per rendere il contesto poetico, e rispettare anche il riferimento allo specchio. Invece abbiamo dovuto rinunciare a "non chiedermelo più", che eccedeva di gran lunga il numero di caratteri permesso.

la poesia sei tu.	Poesía eres tú.
E vestitele bene le poesie, cercate bene le parole, dovete sceglierle,	¡Vestid bien las poesías, buscad las palabras, tenéis que escogerlas.
a volte ci vogliono otto mesi per trovare una parola.	A veces una palabra necesita 8 meses. (Riduzione)
Sceglietele.	¡Escogedlas!
che la bellezza è cominciata quando qualcuno ha cominciato a scegliere.	La belleza nació cuando alguien empezó a escoger.
Da Adamo ed Eva, lo sapete Eva quanto ci ha messo prima di scegliere	¿Sabéis cuánto tardó Eva en escoger
<i>È stata eliminata la prima parte che poi viene compensata nella seconda. (Compensazione)</i>	
la foglia di fico giusta?	la hoja de parra que le valía?
Adattamento culturale: In spagnolo si parla di "foglia di vite" (parra) non di "foglia di fico".	
«Come mi sta questa, come mi sta questa, come mi sta questa?». Ha spogliato tutti i fichi del paradiso terrestre.	«¿Cómo me va esta? ¿Y esta otra?». ¡Dejó pelado el paraíso terrenal!

Innamoratevi.	¡Enamoraos!
Se non vi innamorate, tutto morto! Morto tutto è!	¡Si no os enamoráis, está todo muerto! ¡Muerto todo!
Vi dovete innamorate e diventa tutto vivo, si muove tutto.	¡Al enamorarse, todo revive, todo se mueve!
Dilapidate la gioia.	¡Dilapidad la risa!
Sperperate l'allegria.	¡Derrochad la alegría!
Siate tristi e taciturni con l'esuberanza.	Estad tristes y callados con exuberancia.
Fate soffiare in faccia alla gente la felicità.	¡A la gente tenéis que insuflarle felicidad!
E come si fa?	¿Y eso cómo se hace?
Fammi vedere gli appunti che mi so' scordato.	Miro en los apuntes, lo he olvidado.
Questo è quello che dovete fare.	Eso es lo que hay que hacer.
Non sono riuscito a leggerli	No he sido capaz de leerlos.
o me lo son dimenticato.	O me he olvidado.
Per trasmettere la felicità bisogna essere felici.	Para transmitir felicidad hay que estar felices.
e per trasmettere il dolore bisogna essere felici.	Y para transmitir dolor hay que estar... felices.
Siate felici, dovete patire, stare male, soffrire!	¡Sed felices, debéis padecer, estar mal, sufrir!
Non abbiate paura di soffrire, tutto il mondo soffre!	¡Que no os asuste sufrir, todo el mundo sufre!
E se non avete i mezzi, non vi preoccupate.	Y si no tenéis los medios, ¡qué mas da! (Riduzione)
Tanto per fare poesia una sola cosa è necessaria: Tutto.	Para hacer poesía basta una cosa: Todo.
Avete capito? E non cercate la novità	Y no busquéis la novedad, (Riduzione)
la novità è la cosa più vecchia che ci sia.	que no hay nada más viejo.
E se un verso non vi viene	Si un verso no sale

da questa posizione, da questa, da così,	en esta posición, así o asá,
buttatevi in terra	¡tiraos al suelo!
Mettetevi così. Eccolo qua...	¡Poneos así! ¡Eso es!
È da distesi che si vede il cielo. Guarda che bellezza.	El cielo se ve desde el suelo. ¡Qué bello!
Perché non mi ci sono messo prima?	¿Por qué no lo habré hecho antes?
Cosa guardate?	Pero ¿qué miráis?
I poeti non guardano, vedono.	Un poeta no mira, ve.
Fatevi obbedire dalle parole.	Las palabras deben obedeceros.
Se la parola «muro», «muro» non vi da retta, non usatela più	Si la palabra «muro» no os hace caso, dejad de usarla.
<i>In questo caso la decisione è stata quella di rinunciare all'adattamento culturale; cioè, in spagnolo è molto più frequente il termine "pared" che il termine "muro" – anche se quest'ultimo esiste –, ma la subordinazione al suono nella colonna del film ci ha costretto a mantenere il lemma più vicino all'italiano.</i>	
per otto anni, così impara.	Ocho años. ¡Que aprenda!
Che è questo? Boh, non lo so.	¿Qué es esto? ¡No sé!
Questa è la bellezza.	Esto es la belleza.
come quei versi là, che voglio che rimangano scritti lì per sempre.	Como esos versos, que quiero que estén ahí para siempre.
Forza, cancellate tutto. E dobbiamo cominciare. La lezione è finita.	Borradlo todo. Empezamos. Se acabó la clase.
Ciao, ragazzi, ci vediamo mercoledì, giovedì. Ciao, arrivederci, arrivederci.	Adiós, hasta el miércoles, el jueves. (Riduzione)

Riferimenti bibliografici

Borras, I., Lafayette, R. C. (1994). *Effects of Multimedia Courseware Subtitling on the Speaking Performance of College Students of French*. "Modern Language Journal", 78(1), 61–75.

- Carroll, M. (1998). *Subtitler training: Continuing training for translators*, in Gambier, Y. (a cura di) *Translating for the Media*. Turku: University of Turku, 265-266.
- Díaz Cintas, J. (1995). *El subtitulado como técnica docente*. "Vida hispánica", 12: 1, 10-14.
- Díaz Cintas, J. (1995). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- EUROPA Press Releases (2007). *A political agenda for multilingualism*. Brussels, Belgium. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-07-80_en.htm?locale=en
- Gómez Pérez, M. C., Roales Ruiz, A. (2011). *Uso didáctico de la subtitulación en la clase de Lengua C*, in Roiss, S. et al., eds. In *Las vertientes de la Traducción e Interpretación del/al Alemán*. Berlín, Franklin & Timme, 201-212.
- González-Iglesias, J. D. (2012). *Desarrollo de una herramienta de análisis de los parámetros técnicos de los subtítulos y estudio diacrónico de series estadounidenses de televisión en DVD*. Tesi di Dottorato. Salamanca: Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca.
- Hurtado, A. (1999). *Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes*, in Hurtado, A. (a cura di) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, Edelsa, 8, 58.
- Lertola, J. (2012). *The effect of the subtitling task on vocabulary learning*. "Translation Research Projects", 4, 61.
- Martín Sierra, J. J. (2012). *Introducción a la Traducción Audiovisual*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Marotta, M., Roales Ruiz, A. (2019). *Subtítulos para una poesía en tiempos difíciles*, in Marotta, M., Chicca, G. (a cura di) *Italiano, parola in arte*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Neves, J. (2004). *Language awareness through training in subtitling*. "Benjamins Translation Library Topics in Audiovisual Translation", 56, 127.
- Roales Ruiz, A. (2008). *Enseñar a subtitular: análisis de problemas en la didáctica de la subtitulación*. Trabajo de DEA. Salamanca: Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca.
- Roales Ruiz, A. (2014). *Estudio crítico de los programas de subtitulación profesionales. Carencias en su aplicación para la didáctica. Propuesta de*

solución mediante conjunto de aplicaciones integradas. Tesis doctoral. Salamanca: Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca.

Roales Ruiz, A. (2017). *Técnicas para la Traducción Audiovisual: subtitulación*. Madrid: Escolar y Mayo.

Roales Ruiz, A. (2018). *Didáctica de la subtitulación: una propuesta tecnológica*. Granada: Comares.

Sokoli, S. (2006). *Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling*. Presented at the EU-High-Level Scientific Conference Series: MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings.

Talaván Zanón, N. (2006). *Using subtitles to enhance foreign language learning*. "Porta Linguarum", 6, 41.

Talaván Zanón, N. (2007). *Learning Vocabulary through Authentic Video and Subtitles*. "TESOL Spain Newsletter", 31, 5.

Talaván Zanón, N. (2009). *Aplicaciones de la Traducción Audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. Tesi di dottorato. Madrid: UNED.

Talaván Zanón, N. (2010). *Audiovisual translation and foreign language learning: the case of subtitling*. In Caballero Rodríguez, R., Pinar Sanz, M^a J. (a cura di), *Ways and Modes of Human Communication*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1313-1332.

Talaván Zanón, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

Zabalbeascoa Terran, P. (2012). *Teorías de la Traducción Audiovisual. Un viaje de ida y vuelta para progresar*, in Martínez Sierra, J. J. (a cura di) *Reflexiones sobre la Traducción Audiovisual. Tres espectros, tres momentos*. Valencia: PUV, 187-199.

Williams, H., Thorne, D. (2000). *The Value of Teletext Subtitling as a Medium for Language Learning*. "System", 28 (2), 217-228.