

P.I.D.I.E.F.
percorsi integrati di istruzione e formazione
per adulti

definizione di linee di progettazione condivise per la realizzazione di percorsi relativi al secondo periodo del primo livello

Premesse e obiettivi

Ancora oggi, nel nostro paese, la maggior parte delle persone adulte ha al massimo la licenza media:

☒ In Italia, nel 2010, [il 45,2 per cento della popolazione tra i 25 e i 64 anni di età ha come titolo di studio più elevato la licenza di scuola media](#) Nella graduatoria dell'Unione Europea l'Italia occupa la quarta peggiore posizione, dopo Spagna, Portogallo e Malta - FONTE ISTAT

Secondo l'indagine PIAAC – OCSE, condotta nei 28 paesi più industrializzati,

☒ [per quanto riguarda la competenza di literacy](#) (comprensione della lettura e produzione di testi scritti), [il 70% della popolazione italiana si colloca al di sotto del livello considerato necessario per interagire in modo pienamente efficace nella società attuale](#)

Nello stesso tempo siamo anche uno dei paesi in cui si registra la più bassa partecipazione ad attività di lifelong learning:

☒ Confrontando i diversi [livelli di partecipazione degli adulti 25-64 anni ad attività di lifelong learning](#) rilevati in 29 paesi europei nel 2012, l'Italia è alla posizione 22. I corsi del sistema di istruzione "formale" (dalla licenza elementare al dottorato di ricerca) sono seguiti dal 5,8% degli individui della fascia di età 18-74 anni. Rispetto al 2006 la partecipazione è diminuita (era l'8,0%). - FONTE ISTAT (in Danimarca si arriva ad un 30% - Fonte Isfol)

Assumere l'obiettivo di **innalzare sensibilmente il livello di istruzione della popolazione adulta** (e quindi coinvolgere un numero piuttosto elevato di persone) **implica assumere una strategia di intervento che tenga in massimo conto le condizioni di partecipazione degli adulti alla formazione.**

Tre sono i fattori prioritari da considerare.

Il primo riguarda il ruolo del contesto sociale all'interno del quale si realizzano le esperienze di apprendimento. Come era stato messo in evidenza nell'Accordo stato-regioni del 2 marzo 2000, *"la partecipazione alla formazione non si realizza mediante tentativi più o meno efficaci di influenzare e sensibilizzare il singolo, ma operando in rapporto con le diverse aggregazioni sociali, partendo da problemi che sono presenti sul territorio, con un impegno collettivo, che vede coinvolte le diverse forze vive dell'ambiente"*. Appare del resto evidente la necessità di *"porre una particolare attenzione sulle interazioni tra sistema formativo e contesto sociale nel complesso compito di individuazione delle priorità di intervento possibile sul piano educativo"*.

Il secondo fattore riguarda il modo in cui viene organizzata l'offerta formativa. Su tale aspetto restano fondamentali le indicazioni contenute nel *Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente*: adattare le modalità di offerta affinché i cittadini possano formarsi lungo tutta la vita e organizzarsi in modo da conciliare formazione, lavoro e vita familiare. "Ciò significa semplicemente che i sistemi di formazione e d'istruzione devono adattarsi ai bisogni dell'individuo e non viceversa". A questa considerazione è legato, tra le altre cose, **il problema della durata dei percorsi formativi**. È opinione ormai diffusa che i modelli di intervento concepiti per i ragazzi si rivelano il più delle volte insostenibili per gli adulti. La gente, dice sempre il Memorandum, *"non*

vorrà proseguire se non avrà accesso a possibilità adeguate di formazione a causa di problemi di orario, di ritmo, di luogo o di costi”.

Inoltre, una organizzazione che tenga conto dei fattori che favoriscono la partecipazione degli adulti non può trascurare l’impatto che può essere esercitato dalle scelte di carattere metodologico-didattico. È inutile nascondersi quanto le ricerche sull’apprendimento degli adulti hanno più volte evidenziato: la filosofia che deve sottendere la struttura organizzativa è quella di creare le condizioni affinché il ritorno a scuola da adulti si svolga con **altri parametri rispetto a quanto avviene per i giovani**. Il tradizionale strumento dell’impartire lezioni, ad esempio, va in buona parte sostituito dal ricorso a metodi di *autoformazione*. Ciò non vuol dire che gli insegnanti scompaiono ma che vanno ad assumere un ruolo diverso, quello di *facilitatori di apprendimento*, rispetto ad allievi che vanno orientati e guidati a realizzare un passaggio da uno stato di dipendenza (spesso causato da precedenti esperienze scolastiche) a stati di sempre maggiore autonomia, ovvero ad imparare a dirigersi da sé nell’apprendimento. La scelta di un modello didattico orientato a far assumere ai soggetti in formazione responsabilità diretta nella gestione dei propri percorsi di apprendimento, è il presupposto metodologico sulla cui base operare anche innovazioni di carattere strutturale (come la riduzione della durata dei percorsi).

Il terzo fattore riguarda il superamento della divisione tra "cultura generale" e abilità professionali. Un’altra delle condizioni che possono favorire la partecipazione del pubblico adulto è, infatti, la realizzazione di un intreccio tra competenze inerenti ambiti generali del sapere e competenze più direttamente spendibili nel lavoro e nella vita quotidiana. Ciò postula la necessità di costruire dei percorsi che prevedano, come elemento strutturale, **l’integrazione tra scuola e formazione professionale**.

In relazione a questi aspetti, tutti riconducibili alla necessità di porre particolare attenzione alle condizioni di partecipazione degli adulti alla formazione, gli schemi qui presentati contengono specifiche proposte.

Riferimenti normativi

Fortunatamente esistono, nella legislazione vigente, disposizioni che ci possono essere di aiuto nella formulazione delle indicazioni operative.

Il riferimento principale è costituito dalla **Legge n. 59 del 15 marzo 1997**, in particolare l’articolo 21, comma 10, che stabilisce:

- *“Nell’esercizio dell’autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, **ampliamenti dell’offerta formativa** che prevedano anche **percorsi formativi per gli adulti**, iniziative di prevenzione dell’abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell’ambito di accordi tra le regioni e l’amministrazione scolastica, **percorsi integrati tra diversi sistemi formativi**. Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell’autonomia didattica e organizzativa. ...”*

e dal Regolamento sull’autonomia scolastica (il **DPR n. 275/1999**), in particolare gli articoli 6 (sperimentazione) 9 (ampliamento dell’offerta formativa) e 11 (iniziative finalizzate all’innovazione):

- Art. 6, comma 1: *Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano **l’autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l’altro:***
 - a. *la progettazione formativa e la ricerca valutativa;*
 - b. *la formazione e l’aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;*
 - c. ***l’innovazione metodologica** e disciplinare;*
 - d. *la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;*
 - e. *la documentazione educativa e la sua diffusione all’interno della scuola;*
 - f. *gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;*

- g. *l'integrazione* fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.
- Art.6, comma 2: *Se il progetto di ricerca e innovazione richiede modifiche strutturali che vanno oltre la flessibilità curricolare prevista dall'articolo 8, le istituzioni scolastiche propongono iniziative finalizzate alle innovazioni con le modalità di cui all'articolo 11.*
- Art. 9, comma 4: *“Le iniziative in favore degli adulti possono realizzarsi, sulla base di specifica progettazione, anche **mediante il ricorso a metodi e strumenti di autoformazione e a percorsi formativi personalizzati**. Per l'ammissione ai corsi e per la valutazione finale possono essere fatti valere crediti formativi maturati anche nel mondo del lavoro, debitamente documentati, e accertate esperienze di autoformazione. Le istituzioni scolastiche valutano tali crediti ai fini della personalizzazione dei percorsi didattici, che può implicare una loro variazione e riduzione”.*
- Art. 11, comma 1: *“**Il Ministro della pubblica istruzione, anche su proposta ... di una o più istituzioni scolastiche, ... di una o più Regioni o enti locali, promuove, eventualmente sostenendoli con appositi finanziamenti disponibili negli ordinari stanziamenti di bilancio, progetti in ambito nazionale, regionale e locale, volti a esplorare possibili innovazioni riguardanti gli ordinamenti degli studi, la loro articolazione e durata, l'integrazione fra sistemi formativi, i processi di continuità e orientamento. Riconosce altresì progetti di iniziative innovative delle singole istituzioni scolastiche riguardanti gli ordinamenti degli studi ...**”.*

Alle indicazioni contenute nella Legge 59/1997 e nel DPR 275/1999 fanno spesso riferimento, o ne costituiscono il naturale sviluppo, quasi tutte le principali norme successive che si sono occupate di organizzazione del sistema di istruzione degli adulti:

dall' **OM n. 455/1997**:

- Art. 1, comma 2: *I Centri si configurano come luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché di raccolta e diffusione della documentazione.*
- Art. 1, comma 3: *I Centri coordinano le offerte di istruzione e formazione programmate sul territorio, organizzate verticalmente nel sistema scolastico e orizzontalmente con le altre agenzie formative per dare adeguata risposta alla domanda proveniente sia dal singolo, che da istituzioni o dal mondo dal lavoro.*

alla **DM n. 22 del 2001**:

- Art.7, comma 1: *... costituire in ogni centro un nucleo di base di docenti con competenze organizzative, relazionali e metodologico-didattiche nel campo dell'educazione degli adulti.*
- Art. 4, comma 1: *I percorsi integrati di istruzione e formazione ... sono finalizzati a sostenere lo sviluppo dell'istruzione e della formazione sulla base delle indicazioni contenute nella programmazione regionale dell'offerta formativa, attraverso azioni concertate dai Centri con le agenzie di formazione professionale accreditate. Essi sono prioritariamente destinati alle fasce deboli della popolazione e del mercato del lavoro.*

alla **Legge 296/2006**:

- **Art. 1, comma 632**: *... allo scopo di far conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta ... i centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e i corsi serali, funzionanti presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, sono riorganizzati su base provinciale e articolati in reti territoriali e ridenominati "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti". Ad essi è attribuita autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, con il riconoscimento di un proprio organico distinto da quello degli ordinari percorsi scolastici, da determinare in sede di contrattazione collettiva nazionale, nei limiti del numero delle autonomie scolastiche istituite in ciascuna regione e delle attuali disponibilità complessive di organico. Alla riorganizzazione di cui al presente comma, si provvede con decreto del Ministro della pubblica istruzione*

al **DM del 25 10 2007**:

- Art. 3, comma 1: *allo scopo di far conseguire più elevati livelli di istruzione della popolazione adulta, anche immigrata, l'utenza dei Centri, in relazione agli ordinamenti scolastici vigenti, è costituita dagli adulti iscritti ai percorsi per:*
 - a) *il conseguimento del livello di istruzione primaria e l'acquisizione del titolo di studio conclusivo del primo ciclo*
 - b) *l'acquisizione della certificazione di assolvimento dell'obbligo di istruzione*
 - c) *il conseguimento del diploma di istruzione superiore*

d) *l'alfabetizzazione funzionale (finalizzata all'acquisizione dei saperi e delle competenze riferiti all'obbligo di istruzione e a un titolo di scuola superiore)*

e) *la conoscenza della lingua italiana da parte degli immigrati."*

al **DPR 263/2012**:

- Art.1, comma 1: *Il presente regolamento detta le norme generali per la graduale ridefinizione ... dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti ivi compresi i corsi serali*
- Art.1, comma 2: *La ridefinizione di cui al comma 1, si realizza nel quadro della riorganizzazione di cui all'articolo 1, comma 632, della legge 27 dicembre 2006, n. 296 ... e riguarda **i Centri Provinciali nei quali sono ricondotti**, a partire dall'anno scolastico 2013-14 ..., **i Centri territoriali permanenti** per l'istruzione e la formazione in età adulta ... **e i corsi serali** per il conseguimento di titoli di studio, ivi compresi i corsi della scuola dell'obbligo e di istruzione secondaria superiore negli istituti di prevenzione e pena attivati ai sensi della normativa previgente.*
- Art. 2, comma 3: *I Centri hanno la medesima autonomia attribuita alle istituzioni scolastiche di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275; sono dotati di un proprio organico; hanno i medesimi organi collegiali delle istituzioni scolastiche ...; sono organizzati in modo da stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni; realizzano un'offerta formativa strutturata per livelli di apprendimento.*
- Art. 2, comma 5: *I Centri possono ampliare l'offerta formativa, nell'ambito della loro autonomia e nei limiti delle risorse allo scopo disponibili ... secondo quanto previsto dal decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, nel rispetto delle competenze delle regioni e degli enti locali in materia e nel quadro di accordi con gli enti locali ed altri soggetti pubblici e privati, con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle regioni.*
- Art. 9, comma 2: **l'organico funzionale dei CPIA**, definito "con riferimento al rapporto non superiore a 10 docenti ogni 160 studenti", viene individuato "ai sensi dell'articolo 9, comma 4, del decreto del Ministro della pubblica istruzione 25 ottobre 2007", ovvero gruppi di docenti così, di regola, determinati:
 - 2** docenti di scuola primaria, forniti della competenza per l'insegnamento di una lingua straniera;
 - 4** docenti di scuola secondaria di primo grado: due per l'area linguistica, di cui uno per l'insegnamento della lingua inglese; uno per l'area matematico/scientifica; uno per l'ara tecnologica;
 - 4** docenti di scuola secondaria di secondo grado: uno per ciascuno degli assi disciplinari previsti dal regolamento di cui alla legge n. 296/06, art 1, comma 622, in materia di saperi e competenze relativi all'obbligo di istruzione.

alle **Linee Guida** all'applicazione del DPR 263/12:

- Punto 3.1: *"I Centri **realizzano** un'offerta formativa finalizzata al conseguimento... di titoli di studio di **primo e secondo ciclo (IT, IP, LA)**..."*
- Punto 3.1.1: *"l'ampliamento dell'offerta formativa - in linea con quanto previsto dall'art. 9 del D.P.R. 275/99 - consiste in iniziative coerenti con le finalità del CPIA e che tengono conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali".*
- Punto 3.1.2: *"Inoltre, **appaiono prioritarie le attività di Ricerca e Sperimentazione** finalizzate a valorizzare il ruolo del CPIA quale "struttura di servizio" volta, per quanto di competenza, a predisporre - in coerenza con gli obiettivi europei in materia - le seguenti "misure di sistema": a) lettura dei fabbisogni formativi del territorio; b) costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro; c) interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta; d) accoglienza e orientamento; e) miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione degli adulti. Pertanto, il CPIA è una Rete Territoriale di Servizio deputata alla realizzazione sia delle **attività di istruzione** degli adulti che delle **attività di Ricerca e Sperimentazione** in materia di istruzione degli adulti. Tale **configurazione caratterizza il CPIA quale luogo funzionale allo sviluppo di quel "triangolo della conoscenza"** (istruzione, ricerca, innovazione) più volte richiamato in sede europea".*
- Punto 3.1.3: *"il CPIA, istituzione scolastica autonoma articolata in Rete Territoriale di Servizio, è soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, di cui all'art. 4 della Legge 28 giugno 2012, n. 92".*

Le indicazioni che vengono qui di seguito avanzate trovano la loro legittimità nei riferimenti normativi sopra riportati.

Le modalità dell'offerta: organizzazione dei percorsi

Entrambi i livelli nei quali si articola il sistema di istruzione degli adulti sono stati ricondotti, almeno formalmente, nelle attività dei CPIA (comma 632 della legge 296/2006; Art. 1, comma 2

del DPR 263/2012; punto 3.1 delle Linee guida alla attuazione del DPR 263/12). Tuttavia ai CPIA è stata affidata direttamente solo la realizzazione dei percorsi di primo livello, nei quali, rispetto all'offerta formativa già realizzata dai CTP, l'elemento di novità è costituito dal segmento formativo che il DPR 263/12 definisce **“secondo periodo del primo livello”**. È a tale segmento che si riferiscono, in modo particolare, le indicazioni che vengono fornite nella presente proposta.

Percorsi di primo livello secondo periodo e Alfabetizzazione funzionale

Sul secondo periodo didattico del primo livello la normativa ci dice quanto segue:

DPR 263/12, art. 4, comma 2, lettera b

il secondo periodo didattico e' finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al citato decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139, relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici

DPR 263/12, art 4, comma 5, lettera a

i percorsi di primo livello, relativi al secondo periodo didattico di cui al comma 2, lettera b), hanno un orario complessivo pari al 70 per cento di quello previsto dai corrispondenti ordinamenti degli istituti tecnici o professionali per l'area di istruzione generale, articolato secondo le indicazioni contenute nelle linee guida

LINEE GUIDA 4.1.2

I percorsi di primo livello relativi al secondo periodo didattico hanno un orario complessivo di 825 ore, articolato secondo quanto riportato nella Tabella 1 (All. A 3), destinato allo svolgimento delle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici.

Bisogna poi tener conto di altre due indicazioni di carattere generale contenute nella normativa, che possono avere implicazioni, sul piano organizzativo come sul piano didattico, anche per quanto riguarda il secondo periodo del primo livello

LINEE GUIDA 3.1

Per favorire organici raccordi tra i percorsi di primo livello ed i percorsi di secondo livello, i CPIA devono stipulare (ai sensi del DPR 275/99) accordi di rete con le istituzioni scolastiche di 2° grado nell'ambito dei quali vengono costituite le Commissioni per la definizione del Patto formativo individuale; i Cpia, inoltre, possono stipulare (sempre ai sensi del DPR 275/99) ulteriori accordi di rete con gli enti locali ed altri soggetti pubblici e privati, con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle Regioni, per l'ampliamento dell'offerta formativa.

DPR 263/12, Art. 5, comma 1

Tutti i percorsi sono progettati per unità di apprendimento, intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze ... da erogare anche a distanza ... Tali unità di apprendimento rappresentano il necessario riferimento per il riconoscimento dei crediti ... sono organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso, sulla base di un Patto formativo individuale...

Completa il quadro normativo sul secondo periodo del primo livello, una indicazione non esplicitata direttamente nel DPR 263/12 ma inserita in una Circolare ministeriale successiva:

Circolare n. 6 del 27 02 2015

Con tale circolare il Ministero ha chiarito che **l'Alfabetizzazione Funzionale rientra tra le offerte formative che i Cpia devono realizzare**. In particolare, con l'obiettivo di *“potenziare negli adulti le competenze di base connesse all'alfabetizzazione funzionale”* nella circolare viene messa in evidenza *“la peculiarità del secondo periodo didattico dei percorsi di primo livello, che è finalizzato in modo specifico al conseguimento delle suddette competenze”*.

Vale infine la pena ricordare quanto è affermato nel rapporto della Commissione Interministeriale incaricata a studiare i dati sui livelli di alfabetizzazione funzionale della popolazione italiana emersi dell'indagine PIAAC: ... *Un ruolo importante può essere svolto dai Centri provinciali d'istruzione degli adulti (C.P.I.A.) attraverso l'offerta di percorsi formativi diversi dal conseguimento del titolo di studio e che siano caratterizzati da moduli brevi per l'acquisizione/miglioramento delle competenze alfabetiche e matematiche (con certificazione delle competenze come già dovrebbe avvenire per i moduli lunghi).*

In sostanza, da una attenta lettura del quadro normativo riguardante il secondo periodo del primo livello si ricava l'indicazione che è possibile e, soprattutto, che è nell'ordine naturale delle cose, ovvero nei compiti dei CPIA, mettere mano a quella che è stata una delle principali attività dei CTP, l'Alfabetizzazione Funzionale appunto, e **riorganizzarla su basi e con finalità nuove**.

Naturalmente, l'Alfabetizzazione Funzionale necessaria all'utenza adulta con scarso possesso di competenze di base, di cui parlano i dati citati in premessa, non può essere concepita nei termini di un percorso sequenziale della durata di 800 e passa ore, rigidamente predefinito nei contenuti e senza sbocco alcuno nei percorsi che portano all'acquisizione di un titolo di studio e/o di qualifiche professionali in qualche modo spendibili nel mercato del lavoro. Deve essere profondamente ripensata e deve costituire un terreno per nuove ipotesi di intervento da sperimentare, anche facendo tesoro delle esperienze passate.

È questo il terreno che compete ai CPIA, il quale pone una vera e propria sfida da affrontare: costruire, all'interno del sistema pubblico di istruzione, una offerta formativa che, mettendo al centro la necessità di dare risposte credibili ai bisogni formativi di tantissimi cittadini, ha nella specificità dell'apprendere in età adulta il suo punto di forza e la sua ragione d'essere.

La nuova Alfabetizzazione Funzionale: schema operativo

- La nuova AF sarà prioritariamente costruita su contenuti che fanno parte di saperi, abilità e competenze inerenti l'obbligo di istruzione (allegati al DM 139 del 2007).
- I percorsi di nuova **AF** hanno alla base **un protocollo di intesa a livello territoriale** che vede coinvolti diversi soggetti che operano, a vario titolo, in funzione di promozione, programmazione, erogazione di offerte formative rivolte agli adulti (Istituzioni scolastiche, Agenzie di formazione professionale, Associazioni, Imprese, Sindacati, Gruppi di volontariato, Centri per l'impiego, Enti locali). I soggetti sottoscrittori dell'intesa territoriale collaborano per definire pubblici di riferimento, indirizzi e priorità degli interventi. Successivamente, i soggetti realizzatori degli interventi concorderanno modalità organizzative e didattiche dei percorsi in **specifici protocolli di intesa**.
- I percorsi vengono rivolti a tutti gli adulti, italiani e stranieri, dando comunque **priorità ai target di riferimento individuati a livello territoriale** e a coloro che non hanno assolto l'obbligo di istruzione.
- I percorsi devono essere costituiti da **Unità Modulari**, ciascuna di durata relativamente breve (50-80 ore?), in sé conclusa e certificabile. Ogni unità modulare si compone a sua volta di un certo numero (un cluster) di attività ovvero di **Unità Didattiche**.
- I **Moduli** di cui si compone l'offerta **possono essere fruiti singolarmente**, anche in modo non sequenziale (**modalità di fruizione A**), oppure come parte di un **itinerario più consistente** e impegnativo, in termini di durata, che può avere come sbocco l'accesso (idoneità) al secondo periodo del secondo livello ed eventualmente un esame di qualifica professionale (**modalità di fruizione B**).
- I percorsi di nuova AF (sia in modalità di fruizione A che in modalità di fruizione B) prendono avvio con una **fase di Accoglienza**, finalizzata ad aiutare gli iscritti a prendere coscienza dei propri bisogni formativi, delle proprie capacità/difficoltà di apprendimento, di trovare forti motivazioni, di sapersi orientare. Il concetto di accoglienza assume il significato di **un vero e proprio processo formativo**, implica un lavoro caratterizzato da **Unità Didattiche di "esplorazione"**: rispetto alle proprie strategie cognitive, alla individuazione di conoscenze e abilità possedute, alla analisi del rapporto esperienza/apprendimento, ecc. Sarà anche

finalizzata all'accertamento di crediti e alla acquisizione di tutti gli elementi che si rendono necessari per la formulazione di un **Patto Formativo**. Una ipotesi di possibile articolazione di questa fase del percorso viene descritta nell'**allegato 1**.

○ **Modalità di fruizione A**

- I Moduli di AF (e/o le Unità Didattiche) vengono fruiti singolarmente come strumento di *empowerment* personale più che per il loro valore legale. Comunque, le conoscenze e competenze acquisite vengono certificate e tali certificazioni possono essere utilizzate per il riconoscimento di crediti formativi in una eventuale prosecuzione del percorso.

Nei protocolli di intesa tra il Cpia e gli altri soggetti coinvolti nella realizzazione dei percorsi viene specificato, tra le altre cose, che i Moduli di AF certificati dal Cpia potranno essere riconosciuti come crediti dai partner del progetto all'interno di un percorso più ampio che porta a un diploma e/o ad una qualifica professionale.

○ **Modalità di fruizione B**

- I Moduli di AF vengono fin da subito fruiti come parti di un percorso che avrà come sbocco l'idoneità al secondo periodo del secondo livello ed eventualmente un esame di qualifica professionale. Tutto ciò, naturalmente, sulla base di un protocollo di intesa tra il Cpia e gli altri soggetti formativi coinvolti nel progetto (Istituti di istruzione di secondo grado, agenzie di FP).

- **Il monte ore complessivo** (standard) per chi fruisce dell'intero percorso è di 700/800 ore, con una frequenza settimanale non inferiore a 20 ore (corrispondenti a 4 ore al giorno per 5 giorni la settimana, durante i quali è previsto lo svolgimento di 24 Unità Didattiche).

- Il monte ore complessivo (sulla base di **una programmazione di dettaglio** condotta congiuntamente dai partner del progetto) verrà dedicato a realizzare:

- Il percorso iniziale di accoglienza che si concluderà con la stesura del Patto Formativo individuale
- Attività didattiche per acquisire le competenze di base connesse all'obbligo di istruzione, relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici
- Attività per acquisire competenze relative alle materie caratterizzanti uno specifico indirizzo di istruzione secondaria di secondo grado (qualora l'allievo, oltre al titolo di studio conclusivo del primo ciclo, possiede competenze di base connesse all'obbligo di istruzione –DM 22/08/2007 n.139- che gli consentono –secondo il parere della Commissione per il patto formativo e il riconoscimento dei crediti- di impegnarsi in attività volte ad acquisire conoscenze, abilità e competenze previste, appunto, per le singole aree di indirizzo del primo biennio di secondaria superiore)
- Attività per l'acquisizione di competenze inerenti una qualifica professionale (ove prevista).

○ La frequenza a Moduli e/o a Cluster di Unità Didattiche può vedere contemporaneamente la presenza sia di adulti interessati al rientro nei percorsi di istruzione sia di adulti interessati esclusivamente agli specifici temi trattati.

○ I **Moduli** (ed i cluster di Unità Didattiche che vengono certificati) sono **capitalizzabili**.

- L'orario di frequenza individualizzato può risultare inferiore o superiore allo standard sopra indicato (in rapporto a conoscenze e competenze possedute, crediti, ecc.)
- Per quanto non previsto espressamente nel presente schema operativo si fa riferimento alla normativa vigente.

Quello che fin qui abbiamo espresso è l'esigenza/possibilità di creare un *intreccio* tra secondo segmento del primo livello e primo segmento del secondo livello, e abbiamo delineato l'orientamento generale entro cui realizzare tale intreccio. **Le modalità specifiche di realizzazione possono, entro certi limiti, variare a seconda delle situazioni concrete in cui si opera (in allegato 2 e 3 due primi contributi sul tema)**. Questo aspetto richiede una attenta riflessione, al fine di realizzare una sintonia con la valenza innovativa del progetto, che non riguarda in modo particolare gli obiettivi di apprendimento ma i mezzi, ovvero le pratiche educative, le metodologie didattiche, da mettere in atto per il loro raggiungimento.

Le modalità dell'offerta: metodologia didattica

Abbiamo accennato, nella parte introduttiva, alla utilità di fare ricorso, nella progettazione e nella conduzione delle attività didattiche a **metodi e strumenti di autoformazione**. Abbiamo ricordato, a questo proposito, che tale indicazione è contenuta in modo chiaro e diretto in alcune norme che regolano il sistema dell'istruzione degli adulti nel nostro paese. Ora entreremo più nel merito di questo orientamento pedagogico, incominciando col dire che negli ultimi trent'anni l'autoformazione (o il *self directed learning*, come dicono gli inglesi) è diventato uno dei principali temi di ricerca negli studi relativi all'apprendimento in età adulta. L'autodirezione è vista come un processo necessario per il conseguimento di risultati educativi validi e significativi. Viene considerata essenziale se si vuole che gli studenti realizzino l'obiettivo educativo supremo indicato da J. Dewey: diventare dei discenti "per tutta la vita" e acquisire la capacità di perseguire ulteriormente l'istruzione e la crescita (Garrison, 2004). D'altra parte, la rapida crescita dell'uso di Internet e la sempre maggiore dipendenza da Internet stanno modificando in tempi brevissimi il quadro preesistente riguardo all'accumulazione delle conoscenze. Ciò accresce la pressione sul "sé" per la raccolta, l'interpretazione e la disseminazione delle informazioni. Le capacità di apprendimento vanno assolutamente rafforzate, e coloro che insegnano agli adulti possono e devono giocare un ruolo importante in questi sforzi di potenziamento. Guidare gli allievi ad assumere una responsabilità sempre crescente sul proprio apprendimento è indispensabile. Ciò comporterà senza dubbio una transazione difficile per molte istituzioni educative e per molti facilitatori (insegnanti) che hanno delle aspettative tradizionali sulla relazione tra studente e docente (Hiemstra, 2004). Ma questa transazione è necessaria e bisognerà attrezzarsi affinché, via via, si possa realizzare.

Per continuare nella nostra proposta di "fare ricorso a metodi e strumenti di autoformazione" si rende necessario chiarire sia il concetto stesso di autodirezione nell'apprendimento sia, soprattutto, in quali termini pensiamo alla sua attuazione pratica.

Malcom Knowles, il padre dell'andragogia, nel sintetizzare il concetto di apprendimento autodiretto, si esprime in questi termini: *un processo in cui gli individui prendono l'iniziativa – con o senza l'aiuto di qualcun altro – per diagnosticare i propri bisogni di apprendimento, formulare degli obiettivi di apprendimento, scegliere e implementare delle strategie di apprendimento appropriate, e valutare i risultati dell'apprendimento stesso* (Knowles, 1975).

Alla base dell'impostazione andragogica ci sono due convincimenti di fondo. Il primo è quello di rispondere al profondo bisogno di autonomia che gli adulti avvertono. Il secondo convincimento deriva dagli esiti di varie ricerche (ad es.: Houle, Hiemself e lo stesso Knowles) nelle quali si dimostra che se si riesce a sfruttare "il potenziale di responsabilizzazione" degli adulti viene massimizzato anche il loro "potenziale di apprendimento".

Tuttavia, bisogna considerare che sia nei discenti che negli insegnanti si incontrano spesso non poche resistenze a compiere il passaggio verso una didattica che da ampio spazio all'apprendimento autodiretto.

Senza, naturalmente, mettere in dubbio il rigore concettuale della definizione data da Knowles, il nostro punto di vista è che fare ricorso a metodi e strumenti di autoformazione non debba necessariamente implicare una assunzione in toto di questo concetto e delle pratiche che lo caratterizzano. In altri termini, riteniamo che le situazioni di apprendimento che si presentano come totalmente dirette dal docente o totalmente auto dirette dal discente rappresentino solo dei casi “limite”. In particolare, riteniamo che sia più realistico, o comunque meno problematico, un approccio che punta ad inserire gradualmente degli elementi di auto direzione nel processo di insegnamento-apprendimento, per cui l’autodirezione può essere vista, caso per caso, più come un obiettivo da raggiungere che un punto di partenza. Questo anche in considerazione del fatto che non si può affermare in assoluto che non vi siano argomenti e/o situazioni in cui l’eterodirezione può risultare un metodo appropriato.

Del resto, lo stesso Knowles afferma: non si può semplicemente gettare le persone nelle strane acque dell’apprendimento autodiretto e sperare che sappiano nuotare. Si tratta per molti di una esperienza totalmente nuova per la quale è necessaria una certa preparazione. Di solito c’è qualcun altro –un insegnante, un istruttore- a dire loro che cosa apprendere, come, quando, e se, l’apprendono. L’idea di doversi assumere qualche responsabilità nel prendere da sé queste decisioni è piuttosto ansiogena. ... Di conseguenza faccio precedere ogni attività di apprendimento autodiretto da una sessione di orientamento (Knowles 1989).

Un altro autore pone la questione nei seguenti termini: E’ vero che quasi tutte le situazioni di apprendimento autodiretto richiedono un certo tempo di rodaggio, per illustrare il processo e aiutare i discenti a diagnosticare i propri bisogni, valutare le eventuali opzioni in ordine al processo di apprendimento, negoziare le decisioni sui contenuti e sui risultati, e stabilire come verrà misurato l’apprendimento. Ma nello stesso tempo ... queste attività di processo aiutano i discenti ad affrontare l’attività di apprendimento senza ulteriori intoppi (Brockett 2004). Per un approfondimento degli aspetti relativi alla fase di *rodaggio* rimandiamo, ancora una volta, all’**allegato 1**.

Apprendimento autodiretto e acquisizione di [competenze](#)

Nelle indicazioni che provengono dalla attuale normativa, relativamente all’assetto organizzativo e didattico dei centri per l’istruzione degli adulti, viene messo in primo piano (almeno in termini di enunciazione) lo sviluppo di “competenze”, da realizzare in percorsi modulari flessibili, il più possibile individualizzati. In coerenza con questa ottica, sul piano metodologico, il primo importante passo da compiere dovrebbe consistere nell’abbandono (almeno graduale) dei modelli formativi *di tipo contenutistico* a favore di modelli *di tipo processuale*. La differenza tra i due modelli è questa: *nel modello di contenuto* l’insegnante o chi per esso decide in anticipo quali conoscenze o abilità devono essere trasmesse, divide questo complesso di contenuti in unità didattiche logiche, sceglie i mezzi più efficaci per trasmettere questi contenuti (lezioni, esercizi di laboratorio, film, ecc.) e poi sviluppa un piano per presentare queste unità di contenuto in un qualche genere di sequenza. *Nel modello di processo*, il docente prepara in anticipo una serie di procedure per coinvolgere i discenti in un processo che comporta questi elementi: stabilire un clima favorevole all’apprendimento, creare un meccanismo per una progettazione comune, diagnosticare i bisogni di apprendimento, formulare gli obiettivi del programma che soddisferà questi bisogni, progettare un modello di esperienze di apprendimento, condurre queste esperienze con tecniche e materiali adatti, valutare i risultati dell’apprendimento e diagnosticare nuovi bisogni di apprendimento. La differenza non è che uno si occupa dei contenuti e l’altro no; la differenza è che il modello contenutistico si occupa di trasmettere informazioni e abilità, mentre il modello di processo si occupa di fornire procedure e risorse per aiutare i discenti ad acquisire informazioni e abilità (Knowles 1997).

L’autodirezione, così come l’abbiamo presentata, è un modello di tipo processuale ed è ricca di promesse per l’apprendimento basato sulle *competenze* e sulla *performance*, perché promuove un approccio esperienziale all’apprendimento, nel quale il discente è un soggetto attivo, anziché un recettore passivo d’informazioni (Brockett 2004).

È in una tale prospettiva che l’insegnamento volto a favorire l’acquisizione di competenze può essere adeguatamente affrontato. Soprattutto se si pensa all’insegnamento e all’apprendimento di

capacità cognitive (capacità di pensiero e di ragionamento coinvolte in varie attività scolastiche) e metacognitive che sono proprie di una reale competenza esperta. E, in particolare, se si pensa all'insegnamento e all'apprendimento di quelle competenze alfabetiche e matematiche considerate "necessarie per interagire in modo pienamente efficace nella società attuale" (ovvero quelle competenze indicate dall'indagine PIAAC come particolarmente carenti nella popolazione adulta italiana).

Tra i modelli didattici che valorizzano l'approccio esperienziale ci sembra particolarmente interessanti quello proposto da Collins, Brown e Newman, che punta sulla introduzione di procedure e strumenti che aiutano a riflettere sulla natura della competenza esperta ovvero sui processi usati dagli esperti nell'affrontare compiti complessi.

Il ricorso a tali metodi porta con sé un doppio vantaggio:

- Accedendo a modelli di "competenza in uso" e analizzandone le caratteristiche l'apprendente è messo in condizione di costruire rappresentazioni mentali (modelli concettuali) del compito da eseguire. Tali rappresentazioni consentono di sviluppare l'automonitoraggio e l'autocorrezione delle proprie capacità. È come possedere una guida interna che aiuta la mente a procedere, per approssimazioni successive, ad esercitare interamente una data competenza.
- Le conoscenze fattuali e concettuali sono "imparate in relazione ai loro usi in una varietà di contesti, dando luogo a una comprensione più profonda del significato degli stessi fatti e concetti e a una ricca tessitura di associazioni facilmente ricordabili" (Collins-Brown-Newman 1989).

Per un approfondimento di questa prospettiva metodologica nella acquisizione di competenze si veda l'**allegato 4**.

Fattibilità

Secondo il DPR 263/12, i CPIA hanno il compito di fornire una offerta formativa finalizzata alla acquisizione di competenze di base connesse all'obbligo di istruzione. I percorsi didattici di questa offerta devono essere progettati per moduli (unità di apprendimento) ciascuno in sé compiuto e certificabile; realizzati per gruppi di livello; organizzati in modo da poter essere personalizzati sulla base di un patto formativo individuale previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti. La durata prevista di ciascun percorso è di circa 800 ore.

Quelle che abbiamo chiamato *modalità di fruizione A* e *modalità di fruizione B* rientrano entrambe in questi parametri, apportando **alcuni elementi di novità**.

La prima novità riguarda il fatto che i moduli certificati possono essere riconosciuti come crediti al fine della prosecuzione del percorso in un itinerario che porti alla acquisizione di un titolo di studio di secondaria superiore. Si tratta di una eventualità che potrà essere realizzata solo se una intesa tra il Cpia e un Istituto di istruzione superiore la contempla. Nulla impedisce che una tale intesa possa esserci e che sia la prevista Commissione per il patto formativo a certificare i suddetti crediti.

La seconda novità riguarda il tema dei saperi e delle competenze relativi agli specifici indirizzi di istruzione superiore. Chiaramente questi apprendimenti, qualora l'allievo sia ritenuto in grado di poterli acquisire (nei termini specificati in precedenza), non possono che essere impartiti dagli istituti di istruzione superiore coinvolti nel progetto.

La terza novità consiste nella integrazione con la Formazione Professionale. Non necessariamente presente nei percorsi ordinamentali, essa è chiaramente prevista dal DPR 263/12 ove si danno indicazioni sul possibile ampliamento dell'offerta formativa. Naturalmente, potrà essere realizzata se ci sarà un accordo in tal senso che veda coinvolti sia le agenzie di FP sia la Regione. Comunque si tratta di una modalità di ampliamento dell'offerta già sperimentata in passato nella regione Piemonte e realizzata anche attualmente nei percorsi di istruzione degli adulti del Progetto ministeriale SIA.

La quarta novità riguarda la *capitalizzabilità* delle competenze e delle certificazioni acquisite. Anche in questo caso non si tratta di una novità assoluta e, comunque, è un meccanismo del quale un sistema di istruzione degli adulti non può fare a meno.

La proposta di organizzazione del secondo periodo del primo livello qui avanzata, che abbiamo chiamato NUOVA ALFABETIZZAZIONE FUNZIONALE, deve ovviamente fare i conti con la **questione risorse**.

Anche su questo punto la normativa vigente contiene elementi importanti che finora, a nostro avviso, non sono stati presi sufficientemente in considerazione.

Come abbiamo già evidenziato in premessa, il DPR 263/12, definendo **l'organico** funzionale dei CPIA (“con riferimento al rapporto non superiore a 10 docenti ogni 160 studenti”) nell’art. 9, comma 2 dice che tale organico deve essere individuato “ai sensi dell’articolo 9, comma 4, del DM 25 ottobre 2007”. Quest’ultimo a sua volta dice a chiare lettere che nell’organico del CPIA sono previsti (oltre a 2 docenti di scuola primaria e a 4 docenti di scuola secondaria di primo grado) 4 docenti di scuola secondaria di secondo grado: uno per ciascuno degli assi disciplinari previsti dal regolamento di cui alla legge n. 296/06, art 1, comma 622, in materia di saperi e competenze relativi all’obbligo di istruzione. Ma ad oggi, nella regione Piemonte, a nessun Cpia sono stati assegnati quei 4 docenti previsti dalla 263/12. E invece questo organico è di fondamentale importanza affinché il nuovo sistema di istruzione degli adulti possa predisporre **una offerta formativa anche per gli adulti italiani** i quali, ovviamente, non trovano interesse nei corsi di italiano come lingua seconda e nei corsi per il conseguimento della licenza media; infatti in queste tipologie di offerta formativa gli **stranieri** costituiscono rispettivamente il 99% e l’88% dei frequentanti (Indagine sull’utenza dei Cpia condotta da Retecpia Piemonte). La nostra proposta, invece, trova il suo primo elemento di sostenibilità nella urgenza di dare una risposta credibile ai bisogni di nuova alfabetizzazione funzionale che emergono dalle indagini OCSE richiamate in premessa.

Probabilmente i 4 docenti previsti sono ancora una risorsa modesta per le necessità cui bisognerebbe andare incontro, ma possono essere un punto di partenza. Il coinvolgimento di altri soggetti è parte costitutiva del presente progetto. Tra questi, in primis, gli Enti Locali e la Regione.

Infine, un elemento della fattibilità che è importante richiamare è relativo agli aspetti di innovazione sul piano metodologico e didattico contenuti nel progetto. Questi aspetti, per alcuni educatori come per alcune istituzioni educative, potrebbero implicare cambiamenti non da poco. E il cambiamento non si realizza quasi mai facilmente. Può essere facilitato se si opera, come abbiamo cercato di dire, in una ottica di gradualità e di condivisione delle esperienze. E, naturalmente, mettendo in campo azioni di formazione dei formatori.