



**EPALE**  
Electronic Platform  
for Adult Learning  
in Europe

**N. 7-8** Giugno - Dicembre 2020

# Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



**Per l'Italia oggi.  
Apprendimento lungo l'arco della vita,  
competenze, professionalità e partecipazione**

a cura di Vanna Boffo e Laura Formenti

**INDIRE**  
ISTITUTO  
NAZIONALE  
DOCUMENTAZIONE  
INNOVAZIONE  
RICERCA EDUCATIVA

**RUIAP**  
Rete Universitaria Italiana per  
l'Apprendimento Permanente

## **Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education**

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e Indire-Unità Epale Italia  
*Uscita semestrale sul sito Epale. Ogni numero è disponibile anche in versione inglese.*

**Direttore responsabile:** Flaminio Galli, Director General of Indire

**Direttori scientifici:** Vanna Boffo e Laura Formenti

ISSN 2532-8956 EPALE journal (English ed.) [online]

ISSN 2533-1442 EPALE Journal (Print)

Rivista scientifica per l'Area 11 (ai sensi del Regolamento approvato con Delibera del Consiglio Direttivo n. 42 del 20/2/2019)

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

[epalejournal.indire.it](http://epalejournal.indire.it)

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

### **Comitato scientifico:**

Aureliana Alberici (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Carmela Agodi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fausto Benedetti (Indire), Paola Benevene (Libera Università Maria SS. Assunta), Martina Blasi (Indire-EPALE NSS Italy), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessandra Ceccherelli (Indire-EPALE NSS Italy), Luciano Cecconi (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), Marina De Rossi Università degli Studi di Padova), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi di Roma Tre), Gabriella Dodero (Università degli Studi di Genova), Daniela Ermini (Indire-EPALE NSS Italy), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Marcella Milana (Università degli Studi di Verona), Mauro Palumbo (Università degli Studi di Genova), Roberta Piazza (Università degli Studi di Catania), Fausta Scardigno (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"), Lorenza Venturi (Indire-EPALE NSS Italy).

**Redazione:** Glenda Galeotti (Università di Firenze) Emanuela Proietti (Rete RUIAP), Simona Rizzari (Università di Catania)

**Coordinamento editoriale:** Lorenza Venturi

**Capo redattore:** Alessandra Ceccherelli

**Design e layout grafico:** Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

**INDIRE** - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa è il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione.

Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

<http://www.indire.it/>

**EPALE** - *Electronic Platform for Adult Learning in Europe* è la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

<http://ec.europa.eu/epale/it>

L'**Unità nazionale EPALE Italia** gestisce le attività del programma comunitario per conto del Miur ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: [epale@indire.it](mailto:epale@indire.it)

**RUIAP** - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 31 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2020 Indire - Italy

# Indice

## **5** Editoriale

Vanna Boffo, Laura Formenti

### RICERCHE

## **7** *Career Development Learning* e strategie a supporto dell'*employability* all'università. Una proposta di *digital work-related learning*

Vanna Boffo, Daniela Frison

## **17** Scuole serali: una chance per l'inclusione degli adulti, migranti e non solo

Carmelina Maurizio

## **22** Il modello ECVET per la formazione dei professionisti dell'educazione in Italia

Valentina Guerrini, Maria Grazia Proli

## **29** Le competenze professionali dei docenti di lingua italiana per discenti di lingua straniera nei CPIA

Igor Deiana, Piera De Gironimo

## **34** Un profilo di competenze per chi insegna in carcere

Paolo Di Rienzo, Ada Maurizio

## **39** Prevenire il rischio di drop-out "a distanza": quali competenze per gli allenatori del settore giovanile?

Federica Galli, Anna Lardone, Marianna Liparoti, Roberta Minino, Laura Mandolesi, Fabio Lucidi, Margherita Sassi

## PRATICHE

- 44**    **L'Ulisse ritrovato: il nostos dei migranti e la ricostruzione dell'identità**  
Giorgio Rini
- 49**    **Accrescere le competenze delle comunità locali per l'inclusione delle persone con esperienza di disagio mentale**  
Josè Mannu, Vincenzo F. Scala, Paola Cavalieri
- 54**    **Problematiche e nuove sfide nell'educazione degli adulti oggi**  
Antonella Meccariello, Renata Mentasti
- 58**    **La DaD per gli studenti adulti: narrazione di un lavoro di educazione linguistica**  
Mariadaniela Sfarra

# Le competenze professionali dei docenti di lingua italiana per discenti di lingua straniera nei CPIA<sup>1</sup>

Igor Deiana<sup>2</sup>, Piera De Gironimo<sup>3</sup>

## Keywords

Italiano L2, CPIA, Docenti A23, Immigrati, Valutazione delle competenze

## Abstract

*Sin dalla loro creazione i CPIA svolgono un ruolo fondamentale nell'ambito delle azioni atte a facilitare la frequenza di percorsi di apprendimento lungo l'arco della vita, lo sviluppo di competenze e professionalità, l'integrazione e la partecipazione sociale dei cittadini immigrati. È dunque chiaro che l'inserimento nel loro organico di docenti di Lingua italiana per discenti di lingua straniera, avvenuto a partire dall'anno scolastico 2017/2018, rappresenta un importante intervento nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione degli adulti. Attraverso i primi dati emersi da un'indagine tuttora in corso sul funzionamento dei CPIA e sulla base dell'esperienza professionale dei due autori, il presente articolo riflette sul contributo che la classe di concorso di Lingua italiana per discenti di lingua straniera può dare nel sistema dell'istruzione degli adulti italiano.*

## 1. Introduzione

L'istituzionalizzazione della classe di concorso di Lingua italiana per discenti di lingua straniera è una delle novità più significative degli ultimi anni della politica italiana in materia di scuola e in particolare di insegnamento dell'italiano L2 (Pizzoli, 2018).

Primo riconoscimento istituzionale dell'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica l'inserimento nell'organico della scuola delle e dei docenti di italiano per alloglotti, noti anche come A23, rappresenta, seppure indirettamente, un importante intervento nell'ambito dell'educazione e l'istruzione degli adulti.

È importante sottolineare come, nonostante i docenti A23 rappresentino una valida risorsa per le scuole secondarie di primo e secondo grado soprattutto nelle realtà con un'alta presenza di studenti con background migratorio, questi siano stati collocati esclusivamente nei Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (d'ora in avanti CPIA). Al momento dell'inserimento nell'organico, avvenuto nell'anno scolastico 2017/2018, i docenti A23 sono stati destinati in contingenti di massimo due unità su posti di potenziamento in forza esclusivamente ai CPIA.

Sullo sfondo dei lavori che hanno ripercorso la storia dell'A23 (Cfr. Giardini, 2016; APIDIS, 2019; Deiana, 2020), alla luce di quanto emerso dalle dichiarazioni rilasciate da diversi docenti A23 operanti nei CPIA nell'ambito di un'indagine svolta tra febbraio e aprile 2019<sup>4</sup> e sulla base dell'esperienza del laboratorio di ricerca-azione del Centro di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo del Lazio (CRS&S), i due autori offrono alcune riflessioni sul contributo che la classe di concorso di Lingua italiana per discenti di lingua straniera può dare nel sistema italiano dell'istruzione degli adulti.

## 2. A23: chi sono?

Gli A23 sono gli unici docenti della scuola secondaria italiana che sulla base di requisiti e titoli possono essere ritenuti competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2. Come stabilito, prima dal Decreto del Presidente della Repubblica n.19 del 2016 e poi dal Decreto Ministeriale n.17 del 2017, infatti, chiunque voglia accedere alla classe di concorso A23 deve aver conseguito una laurea umanistica del vecchio ordinamento, specialistica o magistrale tra quelle indicate in una lista chiusa, deve possedere determinati crediti formativi (divisi a loro volta in diversi settori disciplinari) e deve aver obbligatoriamente conseguito un titolo di specializzazione in Italiano Lingua 2.

Come emerso da un'indagine svolta tra i docenti A23 operanti nei CPIA durante gli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019, oltre all'alta formazione richiesta per l'accesso alla classe di concorso, un'altra caratteristica di questi docenti è la propensione e la disponibilità a seguire momenti formazione in itinere e di aggiornamento. Non solo quasi la totalità degli intervistati ha dichiarato di frequentare volentieri questi momenti, è emerso come più della metà degli informanti segua in media almeno tre momenti di formazione o aggiornamento all'anno. A ciò, inoltre, si aggiunge come quasi la totalità dei docenti intervistati abbia dichiarato di essersi già occupata in vari e diversificati contesti<sup>5</sup> di italiano L2 o LS prima dell'esperienza come A23: il 33% del campione è costituito da docenti che hanno maturato un'esperienza di almeno 5 anni.

## 3. I CPIA e i suoi studenti

Al fine di comprendere in che misura il profilo altamente specializzato dei docenti A23 possa dare un grande contributo agli interventi attuati nell'ambito dell'educazione e l'istruzione degli adulti è necessario riflettere sulla funzione dei CPIA e sulle particolarità dell'utenza a cui questi si rivolgono.

I CPIA si propongono di contrastare il deficit formativo registrato nella popolazione adulta, attraverso percorsi di istruzione e iniziative di ampliamento dell'offerta formativa, e si rivolgono ai cittadini in età superiore a quella prevista per il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. A tal proposito si ricorda come i CPIA abbiano un ruolo fondamentale nell'ambito delle iniziative rivolte alle persone con background migratorio e, soprattutto, ai cittadini di Paesi terzi. Questi ultimi, infatti, a differenza di coloro che provengono da un paese membro dell'Unione Europea, sono impegnati nelle diverse procedure finalizzate al disbrigo degli obblighi legislativi vigenti, tra cui si ricorda la Legge 94/2009, che ha introdotto l'obbligo della conoscenza della lingua italiana a un livello non inferiore all'A2 del QCER al fine dell'ottenimento del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo e il Decreto del Presidente della Repubblica 179/11, meglio noto come Accordo di Integrazione.

Nonostante la notevole presenza di cittadini stranieri non sia una novità nell'ambito della storia dell'educazione e dell'istruzione degli adulti italiana<sup>6</sup>, le recenti modifiche dei flussi migratori internazionali scaturite dai conflitti nati nell'Africa del Nord e nel Medio Oriente hanno vistosamente modificato la composizione dell'utenza che si rivolge ai CPIA (Colucci, 2018). Come ha sottolineato Giuseppe Enna (2019) nel corso degli ultimi anni scolastici sono stati registrati dei significativi cambiamenti sia quantitativi sia qualitativi. Infatti, al considerevole aumento del numero di studenti stranieri frequentanti i CPIA, si deve aggiungere la notevole varietà di profili che, insieme alla loro storia personale, questi studenti portano con sé.

L'arrivo di persone provenienti dalla Nigeria, dall'Eritrea, dalla Somalia e dal Gambia, o da paesi del Medio Oriente come la Siria, l'Afghanistan e l'Iraq ha avuto un forte impatto sulla composizione dell'utenza a cui i CPIA si rivolgono. È chiaro come in molte realtà, soprattutto nelle aree in cui la presenza di persone di origine immigrata era stata fin a quel momento molto bassa, l'inserimento di un alto numero di studenti provenienti da queste zone abbia determinato per la prima volta una forte diversità all'interno del gruppo dei discenti.

Sulla base di queste premesse è chiaro come gli insegnanti si siano trovati a dover lavorare con diversi e nuovi

profili di apprendenti, i quali, in alcuni casi specifici, non erano nemmeno mai stati presi in considerazione. La varietà e la diversità di questi nuovi profili hanno generato situazioni stimolanti e motivanti quanto complesse che hanno spinto diversi CPIA a ripensare e rivalutare i loro progetti educativi. Bisogna ricordare, infatti, che le caratteristiche degli apprendenti influenzano fortemente le azioni didattiche dell'insegnante e la stessa scelta di un particolare approccio pedagogico. Questa eterogeneità<sup>7</sup> caratterizzante l'utenza con background migratorio frequentante i CPIA permette di capire come solo la presenza di un corpo docente altamente formato permetta di realizzare attività che ne facilitino e permettano l'integrazione linguistica e sociale.

#### 4. Quali sono le competenze degli A23?

Nell'ambito del laboratorio di ricerca-azione del Centro di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo del Lazio (CR-S&S), condotto dal Prof. Paolo Di Rienzo e della Dott.ssa Brigida Angeloni dell'Università Roma Tre, si sono iniziate a delineare le competenze dei docenti dei CPIA necessarie a partire dalle prime fasi d'accoglienza dello studente con background migratorio. I docenti che hanno partecipato alle attività del progetto<sup>8</sup> sono stati chiamati a realizzare il profilo delle competenze del docente coinvolto nella gestione delle fasi di accoglienza e di orientamento. Ci si è focalizzati nell'individuazione delle caratteristiche necessarie a poter fornire una valutazione delle competenze pregresse degli studenti in ingresso tramite il racconto autobiografico che ne ha permesso l'emersione. Dette competenze verranno raccolte in un portfolio personale e tenute in conto per la stesura del patto formativo individuale.

Soprattutto per i docenti che si occupano di alfabetizzazione e primo livello è basilare sviluppare la capacità di accogliere adeguatamente lo studente con background migratorio, rapportandosi a lui con la giusta flessibilità, adattandosi al singolo caso, tenendo conto del suo vissuto e utilizzando anche le lingue straniere (principalmente inglese e francese) per poter dare il via ad una comunicazione efficace con chi ancora non si destreggia con l'italiano. È importante utilizzare un approccio empatico che tenga conto del background linguistico, scolastico e culturale per la costruzione del percorso e del conseguente patto formativo con lo studente, modulando le tematiche affrontate e avendo cura di presentare anche la cultura del paese ospitante. Il docente dovrà assumere un vero e proprio ruolo di guida che lo porterà a diventare un punto di riferimento nel gruppo di pari, anche per quanto riguarda le problematiche personali, lavorative e d'integrazione.

Riassumendo il profilo delle competenze necessarie al docente del CPIA per le attività di accoglienza degli studenti e valutazione delle loro competenze pregresse, si riportano di seguito, a titolo esemplificativo, alcuni dei compiti individuati dai docenti che hanno partecipato al progetto:

- Supportare l'utente nella corretta compilazione della modulistica di iscrizione e nella sottoscrizione del patto formativo;
- Informare l'utente sul percorso di emersione delle competenze e sulle caratteristiche del processo;
- Identificare le competenze formali legate ai saperi/discipline curricolari e le competenze informali e non formali;
- Condurre l'utente all'emersione delle competenze pregresse per ottenere il riconoscimento dei crediti formativi;
- Informare l'utente sulle caratteristiche del processo della certificazione delle competenze;
- Individuare esperienze e dare valore ad evidenze relative ad altri sistemi scolastici;
- Utilizzare strategie comunicative per favorire la comprensione di concetti complessi da parte dell'utenza non di lingua madre italiana.

Le competenze necessarie per svolgere al meglio questa prima fase risultano, dunque, essere:

- Capacità di ascolto attivo;
- Capacità di orientamento verso le diverse opportunità di percorso didattico;
- Conoscenza di lingue veicolari dell'utenza non di lingua madre italiana.

Questa complessità di compiti e di competenze individuate rende evidenti i bisogni formativi dichiarati soprattutto per la stesura dei patti formativi quanto più rispondenti al profilo dello studente.

Da questi risultati è emerso inoltre che, nonostante l'esperienza pluriennale dei docenti che da anni lavorano nei CPIA, la figura del docente di A23 risulta essere fondamentale per la creazione e la somministrazione di test d'ingresso atti ad individuare il livello linguistico del discente già in fase di primo colloquio. Di fatti, i docenti A23 possiedono una solida preparazione che permette loro non solo di individuare il livello del parlante, ma anche di utilizzare un linguaggio calibrato sulle sue effettive esigenze e possibilità linguistiche. Questi, infatti, grazie alla specializzazione in glottodidattica, risultano essere la figura professionale più formata per poter definire il livello iniziale nella fase d'accoglienza e quello finale raggiunto dai discenti, mediante la somministrazione di test linguistici di piazzamento e di certificazione per il livello A2, che comprende anche i test richiesti dalla prefettura erogati dai CPIA. Gli A23 possono essere ritenuti figure ponte tra i Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e i Percorsi di istruzione di primo e secondo livello. Gli A23, infatti, sono capaci di creare una programmazione verticale a livello linguistico che accompagni lo studente con background migratorio in un percorso che rappresenta un continuum didattico calibrato sulle sue esigenze. Attraverso le loro competenze possono anche costituire una valida risorsa per gli insegnanti di alfabetizzazione e di discipline non linguistiche, fornendo formazione glottodidattica di base e supporto (anche con l'ausilio della metodologia CLIL). I docenti A23, infine, rappresentano una grande risorsa per il CPIA per svolgere ricerca-azione in classe, coordinati dai Centri di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del territorio.

## 5. Conclusioni

Quanto illustrato nei precedenti paragrafi permette di capire in che misura il contributo offerto dal profilo altamente specializzato degli A23 sia centrale nell'ambito dei percorsi di istruzione e delle iniziative di ampliamento dell'offerta formativa organizzati dai CPIA. È fondamentale ricordare come, nonostante gli studenti con background migratorio rappresentino una rilevante percentuale dell'utenza dei CPIA, queste istituzioni, ad esclusione degli A23, non abbiano all'interno del proprio organico figure altamente formate su temi riguardanti la didattica dell'italiano L2. Gli stessi insegnanti della scuola primaria che, ormai da anni approdati nei Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana spesso senza un'adeguata preparazione, non sono tenuti ad avere alcun titolo che certifichi la loro competenza nella didattica dell'italiano L2.

In questo contesto appare chiaro come la formazione specifica e la pluriennale esperienza diretta sul campo degli A23 possa migliorare quanto offerto dai CPIA agli studenti con background migratorio. Oltre al contributo offerto nell'importante quanto delicata fase di analisi e comprensione dei bisogni, non solo linguistici, gli A23 rappresentano una valida risorsa per la progettazione e la realizzazione di una didattica che faciliti l'apprendimento linguistico e che guidi nella definizione del proprio progetto di vita.



## Note

- <sup>1</sup> Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra i due autori. Tuttavia, i paragrafi 1, 2 e 3 sono attribuiti a Igor Deiana, mentre i paragrafi 4 e 5 sono attribuiti a Piera De Gironimo.
- <sup>2</sup> Igor Deiana è dottorando in Scienze linguistiche e filologiche presso l'Università per Stranieri di Perugia. Ha insegnato italiano L2 presso strutture di accoglienza dedicate a richiedenti asilo e rifugiati, il CPIA di Nuoro e il Centro interdipartimentale per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri (CIS) dell'Università degli Studi di Cagliari. E-mail: [ig.deiana89@gmail.com](mailto:ig.deiana89@gmail.com).
- <sup>3</sup> Piera De Gironimo è docente di ruolo A23-Lingua italiana per discenti di lingua straniera presso il CPIA 10 di Formia (LT), responsabile e formatrice DITALS (Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera) presso l'Ass. Insieme – Immigrati in Italia di Formia (LT), ente monitorato dall'Università per Stranieri di Siena, Ambasciatrice EPALE per il Lazio. E-mail: [piera.degironimo@posta.istruzione.it](mailto:piera.degironimo@posta.istruzione.it).
- <sup>4</sup> L'indagine si proponeva di fare un punto sul ruolo che i docenti A23 hanno all'interno della scuola italiana e in particolare nei CPIA. Il lavoro ha coinvolto un campione di 76 docenti A23 (61 hanno risposto alle domande relative all'anno scolastico 2017/2018 e 69 a quelle dedicate all'anno scolastico 2018/2019) a cui, grazie alla preziosa collaborazione delle segreterie dei CPIA, è stato proposto un questionario via internet attraverso la funzione *Form* di *Google Documents*.
- <sup>5</sup> Mentre il 30% degli informanti ha lavorato come insegnante in scuole di lingua private in Italia, il 18% ha lavorato presso un'Università italiana o un CLA (Centro Linguistico d'Ateneo). Il 25% ha lavorato nei CPA (Centro di Prima Accoglienza), negli SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) e nei CAS (Centro di Accoglienza Straordinaria). I progetti extracurricolari organizzati nelle scuole primarie (6,5%), nelle scuole secondarie di primo grado (27,5%), nelle scuole secondarie di secondo grado (20,5%) e negli stessi CPIA (19%) rappresentano un altro contesto di insegnamento dichiarato. Il 29% ha dichiarato di aver svolto del volontariato per delle associazioni.
- <sup>6</sup> I dati riguardanti i servizi offerti dai Centri Territoriali Permanenti, precursori dei CPIA, evidenziavano come già nei primi anni Duemila una buona fetta dell'offerta formativa del sistema dell'educazione degli adulti italiana fosse dedicata ai cittadini stranieri (MIUR, 2003).
- <sup>7</sup> Si sottolinea come il profilo degli studenti sia determinato da molteplici aspetti, i quali, tutti correlati tra loro, devono essere presi in considerazione per la definizione del profilo stesso.
- <sup>8</sup> Hanno aderito all'indagine 47 docenti, distribuiti su tutti i CPIA della regione Lazio e suddivisi per livello come segue: il 57% appartenenti al primo livello, il 30% all'alfabetizzazione, il 10% al secondo livello, il restante 3% sono docenti che insegnano sia nel primo livello che nell'alfabetizzazione.

## Riferimenti bibliografici

- APIDIS (2019). La classe di concorso A023: una promessa delusa? *LinguaInAzione*, 11/2019, 42-47.
- Colucci, M. (2018). Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri. Roma: Carocci.
- Di Rienzo, P. & Angeloni, B. (2019). Competenze ed accoglienza in un'ottica di rete, Progetto CRS&S seconda annualità – DD 1538/2017 – Piano nazionale triennale della ricerca, Rapporto finale della ricerca e risultati del progetto. Disponibile in <https://www.crsslazio.it/2019/06/28/anticipazioni-report-finale-cpia-formia/> [30 giugno 2020]
- Deiana, I. (in corso di pubblicazione). Ultimi aggiornamenti dal pianeta A23. *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9/2020.
- Enna, G. (2019). Analfabeti e bassamente scolarizzati: la dimensione organizzativa formativa per la gestione di minori e adulti nei CPIA. In F. Caon & A. Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 213-218). Torino: Bonacci editore.
- Giardini, D. (2016). Una lingua seconda per l'italiano: quali scenari per la disciplina e la professione. *Bollettino Itals*, XIV-66, 30-56.
- MIUR (2003). L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti.
- Pizzoli, L. (2018). La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione. Roma: Carocci.

# Un profilo di competenze per chi insegna in carcere<sup>1</sup>

Paolo Di Rienzo<sup>2</sup>, Ada Maurizio<sup>3</sup>

## Keywords

Carcere, Istruzione degli adulti, CPIA, Competenze

## Abstract

*Insegnare in carcere richiede competenze specifiche. In modo del tutto innovativo, è stato indagato il ruolo del docente in carcere dal punto di vista della professionalità e del profilo di competenze trasversali. I docenti degli istituti penitenziari del Lazio sono stati coinvolti in un percorso di ricerca e formazione articolato in due fasi, non solo come beneficiari ma come ricercatori. Sono state individuate undici competenze con i rispettivi comportamenti che le descrivono.*

## 1. Introduzione

Il riconoscimento della presenza della scuola come soggetto istituzionale nel sistema detentivo è molto recente, nonostante la scuola in carcere in Italia esiste dalla fine dell'Ottocento. Si deve alla riforma del sistema di istruzione degli adulti (decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29/10/2012) la collocazione dei corsi di alfabetizzazione e di primo e di secondo livello attivati negli istituti di prevenzione e pena nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e negli istituti superiori di secondo grado.

La riforma affida ai CPIA un compito impegnativo e una grande responsabilità. La scuola in carcere è 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".

Le "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti", 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" (decreto interministeriale 12 marzo 2015 par. 3.6)

In Italia ci sono attualmente 449 sezioni funzionanti negli istituti penitenziari. La stima del numero di docenti che lavora in carcere supera tremila 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.

Molti si ritrovano a insegnare in carcere per caso o attratti "dall'idea che lavorare in carcere permetta di vivere un'esperienza più intensa o più autentica. Ma forse si tratta di un'idea retorica" (Albinati, 2017, pag.49). L'impatto iniziale può rivelarsi faticoso e stressante in assenza di un'adeguata preparazione professionale.

La Legge n.535 del 3 aprile 1958 istituì il ruolo speciale transitorio al fine di provvedere all'insegnamento nelle scuole elementari presso le carceri. Si accedeva al ruolo se in possesso di una specializzazione. Successivamente, la Legge n. 72 del 3 febbraio 1963 ha abolito il ruolo transitorio a favore del ruolo speciale.



**EPALE**  
Electronic Platform  
for Adult Learning  
in Europe