



Francesca Torlone

**La formazione
incorporata nei
contesti lavorativi**

STUDIES ON ADULT LEARNING AND EDUCATION

ISSN 2704-596X (PRINT) - ISSN 2704-5781 (ONLINE)

STUDIES ON ADULT LEARNING AND EDUCATION

Editor-in-Chief

Vanna Boffo, University of Florence, Italy
Paolo Federighi, University of Florence, Italy

Scientific Board

Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy
Paul Bélanger, University of Québec at Montréal, Canada
Pietro Causarano, University of Florence, Italy
Giovanna Del Gobbo, University of Florence, Italy
Regina Egetenmeyer, University of Würzburg Julius-Maximilian, Germany
Balázs Neméth, University of Pécs, Hungary
Petr Novotny, Masaryk University, Czech Republic
Ekkehard Nuissl von Rein, Technische Universität Kaiserslautern, Germany
Aleksandra Pejatovic, University of Belgrade, Serbia
Simona Sava, West University of Timisoara, Romania
Maria Slowey, Dublin City University, Ireland
Han SoongHee, Seoul National University, Korea (the Republic of)
Francesca Torlone, University of Siena, Italy

Francesca Torlone

La formazione incorporata
nei contesti lavorativi

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2021

La formazione incorporata nei contesti lavorativi / Francesca Torlone. – Firenze : Firenze University Press, 2021.

(Studies on Adult Learning and Education ; 13)

<https://www.fupress.com/isbn/9788855183253>

ISSN 2704-596X (print)

ISSN 2704-5781 (online)

ISBN 978-88-5518-324-6 (print)

ISBN 978-88-5518-325-3 (PDF)

ISBN 978-88-5518-326-0 (EPUB)

ISBN 978-88-5518-327-7 (XML)

DOI 10.36253/978-88-5518-325-3


Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI https://doi.org/10.36253/fup_best_practice)

All publications are submitted to an external refereeing process under the responsibility of the FUP Editorial Board and the Scientific Boards of the series. The works published are evaluated and approved by the Editorial Board of the publishing house, and must be compliant with the Peer review policy, the Open Access, Copyright and Licensing policy and the Publication Ethics and Complaint policy.

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, F. Arrigoni, M. Boddi, R. Casalbuoni, F. Ciampi, A. Dolfi, R. Ferrise, P. Guarnieri, A. Lambertini, R. Lanfredini, P. Lo Nostro, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Novelli, A. Orlandi, A. Perulli, G. Pratesi, O. Roselli.

 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2021 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper

Printed in Italy

A Rita e Fernando

Sommario

Prefazione	
Il processo formativo <i>embedded</i> nei luoghi di lavoro: pensare l'implicito <i>Vanna Boffo</i>	9
Introduzione	15
Capitolo 1	
L'idea di formazione incorporata	19
1. Premessa	19
2. La pluralità delle dimensioni dell'azione educativa	19
3. L'informalità dell'azione educativa	22
4. L'emergere dell'idea di formazione incorporata	25
Capitolo 2	
Formazione incorporata e teorie dell'azione	31
1. Attività e unità di analisi della formazione incorporata	31
2. La struttura gerarchica di attività, azioni, operazioni	32
Capitolo 3	
La dimensione organizzativa dei processi di formazione incorporata	37
1. I processi di costruzione di senso a livello organizzativo	37
2. Il patrimonio materiale e immateriale a supporto dei processi di formazione incorporata nelle organizzazioni	39
3. Il dispositivo formativo nelle organizzazioni	41
4. Condizioni formative e tipi di attività	42
5. Le leve attraverso cui operano i modelli gestionali nelle organizzazioni	44
6. Conclusioni. Fattori che determinano la formazione incorporata nelle organizzazioni	46

Capitolo 4

La prospettiva dell'individuo nell'apprendimento incorporato	49
1. Soggetto ed esperienza lavorativa	51
2. La costruzione dei significati sul lavoro da parte del soggetto	52

Capitolo 5

La gestione dei processi formativi a carattere incorporato nelle organizzazioni	55
1. Introduzione	55
2. La formazione incorporata nella gestione dei talenti in azienda	57
3. La gestione dei processi di formazione incorporata nel post-museo	71
4. Come gestire e orientare gli apprendimenti trasformativi dei detenuti in alcuni momenti della vita detentiva	83

Nota metodologica	127
Bibliografia	131
Indice delle figure	143
Indice delle tabelle	145

PREFAZIONE

Il processo formativo *embedded* nei luoghi di lavoro: pensare l'implicito

Vanna Boffo

La formazione, oggi

Parlare di *formazione* oggi assume una valenza poliedrica e multiprospettica, ancor più di quanto non l'assumesse agli inizi degli anni Duemila quando si avviò la vasta eco dell'importanza della formazione professionale per i contesti adulti e, anche grazie a una intensa diffusione delle politiche comunitarie, la *formazione professionale* divenne sinonimo *tout court* di *formazione*.

Sappiamo, invece, quanto lo studio *sulla e nella* categoria *formazione* sia stato centrale nelle ricerche teoriche della Pedagogia italiana a partire dagli inizi degli anni Ottanta del Novecento (Cambi 1986; Cambi, Frauenfelder 1994) e sappiamo quanto la riflessione pedagogica abbia dissodato i terreni filosofici per giungere a una definizione che ha costituito il perno centrale della teoresi in ambito educativo nel nostro paese. La formazione è elemento centrale per tutto l'arco della vita, per ogni adulto che attraversa crisi dettate dai radicali ed epocali cambiamenti sociali, economici, pandemici che stravolgono e rimettono in discussione ogni pilastro formativo della esistenza umana. Scrivere, oggi, di formazione, immediatamente, costringe alla riflessione sui contesti che *formano* e *trasformano* più che ogni altro cambiamento/modificazione esistenziale. La formazione, non sempre al modo di un nutrimento necessario per la vita, è diventata in questo nostro tempo un mezzo per poter affrontare le sfide del tempo presente ed una preparazione per il tempo futuro.

Un modo per affrontare un nodo importante, che sempre più emerge dai contesti formativi, è percepire, ma anche approfondire e facilitare la comprensione della formazione situata, la formazione che nel mondo anglossasone viene detta *embedded* (Federighi 2009, 2013). Se affrontiamo il tema, poco diffuso nel con-

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Francesca Turlone, *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5781 (online), ISBN 978-88-5518-325-3 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-325-3

testo delle ricerche italiane, sia in campo economico che sociologico che pedagogico, della formazione in età adulta e sul luogo di lavoro è necessario ancorare i saperi e le conoscenze che si trasferiscono dai luoghi di riferimento dei soggetti. Dunque, trattare il tema della formazione in età adulta sul luogo di lavoro significa osservare, ma anche costruire formazione, situarla, contestualizzarla, ancorarla ad un luogo, ad un modo di essere sul luogo di lavoro che riproduce sempre conoscenze e in questa riproduzione crea competenze e, soprattutto, abilità e capacità che, come afferma Martha Nussbaum, rendono la vita degna di essere vissuta e il soggetto, l'individuo, la persona atta a interpretarla (Nussbaum 2008).

La letteratura specializzata ci induce a credere che si possa parlare di formazione sul luogo di lavoro solamente facendo ricorso ad una generica nozione di apprendimento sul luogo di lavoro, appunto un *embedded learning*, ma a ben vedere il processo di apprendimento è così indissolubilmente legato al contesto vitale e personale dell'interiorità del soggetto che l'*embedded learning* non è solo un alibi sull'apprendere per poter parlare del coinvolgimento dell'uomo nel proprio contesto lavorativo. L'*embedded learning* è una modalità formativa che promette il vero trasferimento di conoscenza. Tuttavia, senza avere profonda e piena consapevolezza della propria presenza come soggetto, capace di cambiamento, interprete della trasformazione, attore del ribaltamento esistenziale, non potremo avere la percezione forte del proprio sé come professionisti (Beck 2008).

Dunque, formare sul luogo di lavoro significa soprattutto *formar-si* nel contesto produttivo dove ci si trova ad agire e a fare esperienza. Il *formar-si*, però, è una *auto-formazione* dal momento che il *dar-si* forma è sempre un imparare a dare forma alla propria interiorità ed esteriorità, alla propria persona umana. *Formar-si* sul luogo di lavoro significa prendersi cura di se stessi come soggetti portatori di una propria profonda e specifica individualità. La formazione, intesa come *auto-formazione* sul luogo di lavoro, implica prendere in considerazione almeno due aspetti della conoscenza che troppo spesso sono rimasti separati e divisi, anzi, gli uni ignorati agli altri. Da una parte, la conoscenza di sé, dall'altra, la conoscenza disciplinare, come potremo chiamare la competenza sul luogo di lavoro che tanta parte riveste nelle specializzazioni e nel mondo occidentale, sia dei lavoratori della conoscenza, sia anche di tutti coloro che, in ogni caso, si trovano a farsi carico dei cambiamenti rapidi e simultanei delle forme di lavoro e dei modi di esecuzione/sperimentazione di un lavoro. Questi due aspetti hanno bisogno di essere accompagnati come parte assolutamente determinante di ogni processo formativo. Non si darà conoscenza se non come conoscenza situata e ancorata alla quotidianità, personale del singolo e sociale della comunità dei lavoratori. Una conoscenza *embedded*, o meglio, ancorata al processo interno e intenzionalmente percepito, di ogni luogo, mondo e modo di produzione.

La Formazione *embedded*

Il concetto di *embedded*, però, ha origini nobili e antichissime. Il sapere proviene dall'uomo e a lui ritorna, il sapere proviene dal fare, il sapere è indissolubilmente legato al manipolare, all'azione, alla sperimentazione. Il sapere giace

sulla parola che è teoria del sapere, ma non potrebbe essere conoscenza se non di qualcosa che si attiva, che si sperimenta, che si produce. Il sapere, anche il linguaggio, il calcolo, la forma del dire, sta dentro ciò con cui ogni giorno agiamo, le cose, gli oggetti, le pratiche, le esperienze. Non c'è separazione fra la conoscenza degli oggetti o dei mezzi di produzione e l'atto con cui ogni soggetto apprende su e con questi oggetti, queste pratiche, queste azioni. Azione, detto, prassi e teoria sono un modo diverso di guardare lo stesso oggetto: il mondo e anche l'uomo, il mondo con l'uomo. *L'embedded learning* ha nobilissime origini, John Dewey lo proponeva come unica modalità di insegnare il sapere, diveniva un mezzo di conoscenza agganciato alla vita e alla quotidianità. Certo, John Dewey lo affermava come necessità vitale per riformare la scuola e per rivedere il lavoro dell'insegnante, ma se andiamo a rileggere *Scuola e società* (1998), *Democrazia e Educazione* (2000), e proviamo a operare una trasposizione di quello che John Dewey affermava essere la cortina oltre la quale la scuola non avrebbe più potuto procedere, la metodologia di un apprendimento che deve emergere dagli oggetti, dai fatti e dalle azioni del luogo dove ci si trova ad apprendere e a vivere, il parallelo può essere felicemente usato. La scuola doveva portare la vita in classe e gli studenti dovevano imparare a sentirsi in modo naturale cittadini della Terra-Patria. Insegnare in contesti di piccole e medie imprese significa riflettere sugli strumenti metodologico-didattici che più possono avvicinare le due parti del soggetto che apprende *nel fare* e *con il fare* e che, anzi, trova nella condizione lavorativa il senso emergente dalle 'cose' con cui sta lavorando, che sta forgiando e che sta producendo.

I contesti di lavoro, allora, nell'impresa, nel carcere, nei musei, in quei luoghi dove la formazione potrebbe sembrare sottrarre il tempo alla produzione, divengono i contesti privilegiati per favorire l'inserimento lavorativo dei soggetti, per favorire la riqualificazione, per favorire l'aggiornamento necessario e indispensabile. Come? Proprio attraverso *l'embedded learning* che, senza togliere al tempo di lavoro, lo riqualifica attraverso la riflessività, la capacità critica e l'apprendimento auto-formativo. Oltre a ciò, un ulteriore elemento degno di considerazione potrà essere la diffusione di una cultura del lavoro come prevenzione, come consapevolezza della sicurezza, come dimensione dell'appartenenza al luogo di lavoro che deve consegnare il sapere della trasferibilità delle informazioni, delle conoscenze e dei saperi specifici.

L'apprendimento *implicito* è ciò senza il quale non potremo capire il mondo circostante e non potremo nemmeno rendere ragione dell'importanza di dissodare, scavare, scendere nelle profondità dell'azione umana. Come afferma Alain Berthoz (2015), da una parte l'agire umano si configura come azione, dall'altro, tale azione si esplica nell'atto, ostensione umana dell'azione. Cosa si situa al di sotto dell'azione e dell'atto che possiamo capire e possiamo organizzare come il reale risultato della dimensione educativa e formativa dell'agire umano, possiamo comprenderlo proprio attraverso la dimensione implicita dell'agire che guida la riflessività critica. Siamo consapevoli di quanto ogni azione umana, al fine di essere propriamente educativa, debba avere un grado di intenzionalità riconosciuto dal soggetto che compie l'azione e da coloro che osservano/sono i

beneficiari dell'azione stessa. Senza *implicito* anche la dimensione intenzionale che caratterizza proprio l'aspetto educativo non potrebbe avere ragione di essere.

L'*implicito* è la parte nascosta, è la parte non visibile, ma presente, è la parte che orienta, che guida, che fornisce la linea di riferimento. L'*implicito* deve essere compreso e capito, deve essere scavato, è la formazione del sé, è la formazione profonda che non viene identificata con il sapere disciplinare, è ciò che parla del dettaglio, del non visto, del dimenticato, dello scarto. Proprio la dimensione implicita, diversa dall'*embedded*, è quella che con minore frequenza si prende in considerazione nei contesti formativi. Al contrario, proprio la *formazione del sé*, da una parte, e la *formazione* implicita, dall'altra, dovrebbero essere fatte emergere per sostanziare quale chiara dimensione intenzionale possa essere raggiunta per il benessere della soggettività nei contesti di lavoro.

La formazione incorporata nei luoghi di lavoro

Riteniamo necessario, importante, urgente proporre una riflessione su tali temi e, in tal senso, il lavoro di Francesca Torlone *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*, apre prospettive trascurate, se non oscurate, vie di approfondimento nel campo dell'Educazione degli Adulti, suggerisce percorsi e metodi di indagine per rendere ragione della teoria, permette approfondimenti empirici di sicura valenza educativo-formativa. Infatti, non si tratta solo di comprendere e comunicare le teorie pedagogico-formative i cui principi, le cui idee sottostanno alla riflessione andragogica attuale. Si tratta, piuttosto, di leggere le teorie nei contesti, di entrare nei contesti, di riflettere i contesti attraverso un pensiero che emerga dalla pratica di una frequentazione. Da qui, l'urgenza di entrare e capire la *formazione incorporata* nei luoghi di lavoro come il museo, il carcere, l'impresa. Potremmo parlare di *formazione incorporata* come di una *formazione embedded*, da una parte, e di una *formazione implicita*, dall'altra.

L'altro punto nevralgico è considerare la centralità dell'organizzazione e capirla in termini, appunto, di *hidden curriculum*, concetto apparso nella letteratura statunitense di matrice francofortese soprattutto con Neil Postman che in un suo famosissimo testo del 1978, *Ecologia dei media*, studiò e dimostrò la persistenza e l'influenza del *curriculum nascosto* all'interno dei palinsesti televisivi. Già allora si parlava di dimensione informale dei processi educativi. Adiacente alla comprensione di tale *curriculum nascosto* si situa la riflessione sulla gestione intenzionale delle relazioni interpersonali che le organizzazioni attuano attraverso e con la *formazione incorporata*. In tal modo l'apprendimento organizzativo, solo apparentemente non strutturato, in realtà risulta fortemente incanalato, indirizzato, guidato e gestito dalla cultura di riferimento istituzionale/aziendale. Proprio sulle relazioni interpersonali, intrapersonali ed educative, le organizzazioni orientano la propria cultura del lavoro. Da qui, emerge un aspetto particolarmente centrale per la riflessione pedagogica ovvero che la dimensione relazionale veicola la cultura di base che ogni organizzazione difonde. I casi di studio, per un verso, forniscono la dimensione empirica delle teorie esposte. Per altro verso, rendono le stesse teorie aperte a nuovi e potenziali

approfondimenti sia di tipo teorico che metodologico. A livello italiano, pochi sono gli studi che alimentano il dibattito (Federighi 2009) e, dunque, parlare di *formazione incorporata* risulta ancor più importante per come è possibile interpretarla nei luoghi di lavoro ovvero per come sia possibile osservare, vedere, capire il processo professionale o di sviluppo professionale come un processo formativo. Affrontare tale tema significa elevare un ruolo centrale per l'Educazione degli Adulti nei contesti professionali, di lavoro, significare assegnare ai saperi educativi e formativi il compito di uno studio delle azioni umane altrimenti affrontate da differenti discipline. Piuttosto, l'intento sarebbe quello, ben evidenziato nel volume di Francesca Torlone, di mettere al centro una metodologia di ricerca centrata su epistemologie transdisciplinari, pedagogiche, economiche, sociologiche.

Volendo approfondire la riflessione sul tema del volume, ci auguriamo che altri contributi possano continuare a farci riflettere sul ruolo che la *formazione* intrattiene con gli ambiti legati alla crescita di professionalità e all'ampliamento delle possibilità di lavoro formativo per rendere i contesti organizzativi sempre più e sempre meglio a misura del benessere umano. In una traduzione, aggiornata all'oggi, più sostenibile.

Introduzione

Nei contesti organizzativi si possono incorporare dispositivi formativi attraverso cui attivare intenzionalmente processi formativi che trasformano le persone nello svolgersi dell'esperienza di lavoro. Si tratta di un oggetto di studio scarsamente considerato da una prospettiva educativa, animata dalla intenzionalità di generare conoscenza sui modi in cui gestire i processi formativi che agiscono in particolare nel lavoro. Lo studio e la gestione consapevole della formazione informale incorporata consentono di agire sui processi trasformativi, individuali e organizzativi, che si generano all'interno dei luoghi e delle relazioni di lavoro. Questo è possibile a condizione che si riescano a costruire dispositivi formativi incorporati nelle pratiche lavorative quotidiane.

L'educazione, come crescita integrale del soggetto (Boffo 2006, 2012, 2016), va oltre l'erogazione di elementi cognitivi e la risposta funzionale ai bisogni immediati. È il perseguimento dei motivi di sviluppo delle persone e delle loro comunità a qualificare il segno dell'azione educativa. Siamo quindi lontani dalla sola *education*, dal puro *training*, dall'*instruction* accumulativo, dalla *formation* di stampo francese e dallo *schooling*, tutti termini semanticamente riduttivi in termini di implicazioni esistenziali e culturali, di crescita cognitiva, valoriale, etica e responsabile dell'uomo. L'azione educativa mira all'acquisizione e allo sviluppo di conoscenze e competenze ma anche al loro utilizzo per orientare consapevolmente comportamenti e per agire con intenzionalità valori, etica, personalità (Nuisi 2000, 1994) ed essere attori di cambiamento delle condizioni strutturali e sociali che ostacolano lo sviluppo di individui, gruppi, comunità (De Sanctis 1975, 1979, 1988; De Sanctis e Federighi 1988; Borghi, 1992, 1962, 1951; Federighi, 1988, 2006, 2018a, 2019).

L'educazione è il risultato delle interazioni sociali, delle transazioni tra uomo e natura, tra organismo e ambiente (Dewey 1938). L'esperienza è il luogo di questo incontro attraverso il quale l'uomo modifica se stesso e il contesto in cui vive ed in cui costruisce proprie conoscenze e capacità attraverso i cambiamenti positivi e negativi che egli stesso inevitabilmente produce e negozia più o meno criticamente.

Le relazioni cognitive tra soggetto e contesto socio-culturale, ovvero l'esperienza, costituiscono la fonte dell'educazione (Wenger 1998; Vygotskij 1978; Leont'ev 1978).

La crescita avviene dunque attraverso l'esperienza (Dewey 1938), ovvero le azioni educative che accompagnano tutte le attività proprie della nostra esistenza (crescita biologica, sviluppo psico-fisico, inculturazione). Il valore dell'esperienza è legato alla sua capacità di promuovere crescita e trasformazione: «the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences» (Dewey 1938, 45).

Individuare i processi di formazione incorporata aiuta ad intercettare le valenze educative delle esperienze cui i soggetti adulti sono esposti nella vita professionale e nelle relazioni sociali. Questo al fine di identificare le azioni che ci aiutino a comprendere la rilevanza educativa delle interazioni di cui gli adulti sono parte. Sono azioni in grado di attivare processi di trasformazione attraverso cui «far crescere nel soggetto la capacità di comprendere la eventuale natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati» (Federighi, in corso di stampa).

La gestione intenzionale della formazione incorporata, attraverso «its potential to transform societies and individuals», rende il soggetto individuale e collettivo in grado di «bring about social change, improve their life, solve actual problems and understand social reality» (Koulaouzides e Popovic 2017, 8). Siamo di fronte alla sfida di favorire la crescita di un soggetto chiamato continuamente a costruirsi e a costruire, in modo critico, attivo e 'problematizzante' (Freire) conoscenze, competenze, valori, consapevolezze, convincimenti, abitudini, comportamenti attraverso la gestione autodiretta, soprattutto in presenza di processi formativi eterodiretti, di azioni ed interventi in funzione trasformativa rispetto a condizioni individuali e sociali che ne ostacolano lo sviluppo intellettuale. Raggiungere la consapevolezza rispetto ai processi formativi incorporati cui siamo esposti costituisce il presupposto per attivare risposte adeguate, trasformative e organizzate.

I luoghi di lavoro, in ragione del loro elevato livello di strutturazione e regolazione, hanno in sé un potenziale educativo che trasforma gli attori organizzativi attraverso la quotidianità delle relazioni e delle azioni avverse o favorevoli (Federighi e Torlone 2015). Per questo il controllo consapevole dei processi di formazione incorporata indotti nei luoghi di lavoro agevola la lettura dei processi di apprendimento che si sviluppano nel momento in cui si lavora, siano essi frutto o meno di una esplicita intenzionalità educativa o organizzativa.

Considerare ogni attività lavorativa come azione dotata di un potenziale formativo (o deformativo) riteniamo ci possa consentire di comprendere come svelare il senso educativo di ogni specifica attività lavorativa e come attivare eventuali processi trasformativi. Tale prospettiva aiuta ad interrogarsi sul senso di modelli incorporati di intervento e sulla definizione di processi di controllo, liberazione, emancipazione ed autonomia, orientati a sviluppare nei soggetti capacità di comprensione degli effetti educativi e di trasformazione della realtà, anche produttiva, in cui sono situati.

I risultati di cui diamo conto in questo volume sono il frutto di una ricerca nell'educazione degli adulti (Federighi 2018a), in cui attraverso lo studio dell'azione educativa realizzata nei diversi contesti organizzativi abbiamo cercato di studiarne il potenziale formativo ed i fattori che lo determinano per comprendere quali trasformazioni attivare e promuovere, a livello organizzativo e individuale.

L'impresa, il carcere, il museo sono luoghi di educazione di fatto in cui si sono svolte le nostre attività di ricerca. L'esperienza si è sviluppata nel corso di oltre dieci anni di ricerca empirica in ciascuno di questi contesti. Il nostro impegno si è rivolto ad individuare e analizzare le azioni educative incorporate nei processi di produzione e di erogazione di servizi per poi comprendere come costruirle in funzione di obiettivi trasformativi di organizzazioni e individui. Ovviamente il passaggio all'azione trasformativa non è stato senza ostacoli. Se in alcuni casi è stato possibile, in altri è durato lo spazio di un progetto finanziato, in altri ci siamo dovuti arrestare alla riformulazione di processi e procedure, affidandone l'implementazione agli attori chiave delle diverse organizzazioni.

I risultati conseguiti sono esposti nei cinque capitoli di cui si compone il volume. Nel primo capitolo ci siamo proposti di costruire una tassonomia delle tipologie di azioni educative a carattere informale a partire dalla letteratura in materia. Abbiamo scelto di focalizzarci su autori e teorie che ci hanno aiutato ad impostare la nostra attività di ricerca. Si tratta quindi di una panoramica necessariamente selettiva e che non ha la pretesa di proporsi come una *literature review*. A partire dalla vastità dell'utilizzo dell'idea di 'incorporato' nel campo dell'educazione (con il costrutto dell'*hidden curriculum*) e della formazione professionale, abbiamo cercato di definire il senso che tale idea assume rispetto ai sistemi e ai dispositivi formativi.

Nel secondo capitolo abbiamo cercato di individuare l'unità di misura attraverso cui individuare i processi di formazione incorporata nei luoghi di lavoro. A questo fine abbiamo scelto come unità minima di osservazione l'attività svolta dal soggetto. Per la definizione dell'oggetto della nostra osservazione abbiamo ritenuto utile fare riferimento alle teorie dell'azione. Su questo tema proponiamo al lettore una selezione delle teorie che ci hanno aiutato a sviluppare la nostra attività di ricerca e che allo stesso tempo sono state utilizzate da ricercatori che in precedenza hanno svolto studi e ricerche in materia di azioni educative.

Nel terzo capitolo abbiamo individuato i fattori e le condizioni organizzative che producono crescita (e de-crescita) formativa. In particolare, abbiamo adottato la teoria del 'dispositivo formativo' come teoria generale di riferimento. A suo supporto e specificazione abbiamo proposto la sua integrazione con

modelli di analisi in uso, in particolare nella letteratura dedicata allo *human resources management system*, con teorie economiche relative alla produzione di conoscenza nelle organizzazioni e con teorie tendenti a spiegare il potenziale formativo delle singole posizioni lavorative.

Nel quarto capitolo si riportano due teorie cui abbiamo fatto riferimento per interpretare i processi individuali di costruzione di senso nei luoghi di lavoro.

Il quinto capitolo è interamente dedicato alla presentazione dei risultati delle esperienze svolte in tre tipi di organizzazioni: impresa, museo, carcere. Abbiamo intenzionalmente scelto tre tipi di organizzazioni apparentemente diverse proprio per dimostrare la possibilità di utilizzare una prospettiva educativa valida indipendentemente dalla specificità organizzativa. Le esperienze sono analizzate utilizzando un modello di studio, fondato sulla ricostruzione del processo formativo incorporato, costruito e vissuto dai diversi attori considerati. L'elemento comune di queste esperienze è costituito da un modello di analisi tendente alla ricostruzione dei processi formativi agiti dai soggetti. L'analisi delle esperienze, laddove possibile e documentabile, pone in luce anche i risultati trasformativi conseguiti (in azienda e nel museo) o ottenibili (in carcere).

L'idea di formazione incorporata

1. Premessa

L'idea di formazione incorporata fa riferimento ai processi formativi informali, ma intenzionali che hanno luogo *mentre* si lavora (*while working*), mentre si è in condizione detentiva (*while sentencing*) o mentre si svolge altra attività (ludica, sportiva, ricreativa, di studio e formazione, di espiazione di una pena ecc.). Il termine 'incorporata' pone in evidenza il fatto che si tratta di un processo inserito all'interno di una attività prioritariamente rivolta ad obiettivi non educativi. Lo scopo di definire l'idea ed i suoi riferimenti empirici è di comprendere come realizzare la gestione intenzionale - a fini educativi - di aspetti e momenti dell'attività, anche produttiva, da parte di chi vi è coinvolto (Federighi *et al.* 2009). Nell'idea di formazione incorporata coniughiamo, quindi, la dimensione informale con quella della intenzionalità. In questo modo il conseguimento degli obiettivi formativi e di sviluppo dell'individuo avviene *sul luogo di lavoro* (ad esempio) e *mediante* ogni attività, anche produttiva, in cui esso è coinvolto perché è l'attività stessa, in ogni sua forma, fonte di apprendimenti.

Per questo è necessario identificare e analizzare le azioni educative che si possono realizzare informalmente all'interno dei luoghi di lavoro, in modalità intenzionale e strutturata, e comprendere a quali fattori di contesto ed a quali attori attribuire la responsabilità e l'esercizio dei poteri educativi attuati in ogni singola attività.

2. La pluralità delle dimensioni dell'azione educativa

L'azione educativa in cui il soggetto è inserito mentre cresce ed evolve ha diverse caratterizzazioni. Da tempo si utilizza il criterio della 'formalizzazione' per distin-

guere tre tipologie di educazione e, quindi, di situazioni educative. La tripartizione (Coombs e Ahmed 1974; Mocker e Spear 1982; Jarvis 1987, 2004), di uso comune e oramai universalmente riconosciuta, ha radici remote (l'*omnia omnibus omnino* di Comenio) ed è stata utilizzata principalmente nella letteratura programmatico-politica, dedicata all'analisi dei sistemi e dell'offerta educativa e alla comparazione internazionale di sistemi e programmi formativi e delle certificazioni rilasciate. Riprendiamo la tassonomia adottata nei documenti comunitari (UNESCO-ISCED 1997; Commissione Europea 2001; UNESCO 2009, 2014; Yang 2015; Cedefop 2014, 2009). La tassonomia si basa su tre possibili caratteristiche dell'azione educativa:

- l'intenzionalità;
- le modalità organizzative;
- la certificazione dei risultati di apprendimento.

Su questa base vengono identificati i seguenti tre diversi tipi di formazione.

Formazione formale. È la formazione erogata tradizionalmente da un'istituzione di istruzione o formazione, strutturata e organizzata (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento), che conduce ad una certificazione. È intenzionale dal punto di vista del discente. Normalmente la formazione formale costituisce una 'scala' di opportunità di istruzione a tempo pieno per bambini e adolescenti, che di solito inizia nella fascia di età da 5 a 7 anni, proseguendo fino a 20 o 25 anni.

Formazione non formale. È organizzata ed erogata da un'istituzione d'istruzione o formazione o da altra organizzazione e non sfocia di norma in una certificazione. Essa è strutturata (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse per l'apprendimento) ed intenzionale dal punto di vista del discente. La formazione non formale può coinvolgere persone di ogni età.

Formazione informale. È la formazione risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturata (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse) e di norma non sfocia in una certificazione. Può essere intenzionale, ma nella maggior parte dei casi non lo è (ovvero è 'incidentale' o casuale).

Questa tassonomia da oltre mezzo secolo è ampiamente utilizzata nell'analisi dei sistemi educativi oltre che delle organizzazioni che ne fanno parte e, quindi, nella raccolta ed elaborazione dei dati. La sua adozione ha permesso di adottare una definizione della formazione non più limitata alla educazione scolastica, ma estesa ad ogni tipo di attività educativa organizzata e, soprattutto, inclusiva dei processi formativi che si liberano in situazioni informali. Va però detto che l'utilizzo delle tre categorie indicate è difficilmente applicabile a specifiche azioni educative. Ciò, in particolare, vale per la formazione formale e non formale. Entrambe, infatti, fanno riferimento ad azioni che si sviluppano all'interno di modalità organizzative e di sistemi appartenenti, ad esempio, al sistema scolastico oppure al sistema culturale. Tuttavia, le azioni che si sviluppano in tali contesti, anche se intenzionali, organizzate e caratterizzate dal conseguimento di un titolo di studio o di un attestato professionale hanno sempre una dimensione informale. In sintesi, anche una lezione accademica avrà sempre una sua dimensione informale, determinata dalle

modalità comunicative, dalle relazioni di genere e dai rapporti di potere praticati. Questo vale anche per i contesti organizzativi: la loro dimensione di educazione tacita, nascosta, orienta i processi formativi a seconda della strutturazione delle aule in cui si realizzano le lezioni, della disposizione di arredi e persone negli spazi a disposizione, delle modalità di gestione delle attività in aula, di chi ha accesso all'attività, dell'organizzazione dei servizi formativi. Le azioni educative formali, non formali e informali determinano nel loro insieme e nel modo in cui interagiscono la qualità educativa dei luoghi di vita e di lavoro e delle relazioni personali e professionali vissute. Esse alimentano i processi formativi cui siamo costantemente esposti. «[Formal, non formal, informal learning] can be seen in terms of a continuum. Different but parallel continua can be constructed to represent the several dimensions of education, such as control, structure of learning, access, intention, accreditation and quality assurance» (Rogers 2014, 21).

La formalità, la non formalità e l'informalità – e le loro molteplici combinazioni – rappresentano una caratteristica delle azioni educative, che danno luogo al processo formativo. Questo rappresenta la combinazione di più fattori, che agiscono in vari contesti (culturali, produttivi, assistenziali ecc.) attraverso i quali l'individuo pratica relazioni che danno luogo ad esperienze trasformate cognitivamente, emotivamente, praticamente ed integrate nella biografia personale. La sintesi di tali processi è un soggetto trasformato, comunque diverso da prima e con nuove esperienze (Jarvis 2007, 2006, 2004).

I processi formativi formali, non formali e informali sono presenti anche nei luoghi di lavoro e si sviluppano secondo regole e modalità di funzionamento, altamente strutturate. Dall'insieme di queste regole, esplicite e implicite, dipende il potere delle persone e delle organizzazioni di formare e di formarsi.

Il limite delle categorie sopra indicate è costituito dal fatto che l'intenzionalità è attribuita alle sole attività di carattere formale e non formale, mentre l'educazione informale è considerata nel suo complesso come caratterizzata dalla non intenzionalità. Nelle organizzazioni invece vengono introdotte misure e processi tendenti a determinare comportamenti e relazioni tra persone al fine di indurre processi di apprendimento attesi dalle organizzazioni stesse. Tutto questo, a nostro parere, ci porta a individuare una quarta categoria che abbiamo definito come *formazione incorporata* e ha i caratteri dell'informalità ma è costruita nelle sue diverse componenti al fine di indurre nelle persone processi di apprendimento – o disapprendimento – predeterminati.

Per quanto riguarda i luoghi di lavoro alcuni autori hanno usato l'espressione di 'curriculum invisibile':

Workplace training policies do not stop with training as such. They also include the introduction of an invisible 'workplace curriculum', that is, a culture and an infrastructure that facilitate experiential learning. Such a culture consists of standards, attitudes, values, and social practices that involve the individuals in the organization, keep them informed about development plans, recognize their self-taught knowledge and skills, invite them to take initiative instead of discouraging them from doing so, stimulate rather than stifle their curiosity, and enable them to gradually move on from the simplest tasks to more complex ones (Bélanger 2015, 218).

Altri (Eraut 2011, 2004b) fanno riferimento agli apprendimenti invisibili che si acquisiscono mentre si lavora: «Informal learning is largely invisible, because much of it is either taken for granted or not recognized as learning; thus, respondents lack awareness of their own learning» (Eraut 2011, 249).

Il focus sulla formazione incorporata consente di comprendere i processi che favoriscono o ostacolano la costruzione di processi di «coscientizzazione» (Freire 1970), di liberazione e di creazione delle condizioni attraverso le quali l'uomo (lavoratore e parte della *civis*) acquisisce consapevolezza sulle valenze e sulla direzione delle azioni educative di cui è parte, nella produzione e nel consumo con la finalità di attivare processi trasformativi nei contesti di vita e di lavoro. L'educativo e il non-educativo, l'autentico e l'alienato sono antinomie realmente superate a condizione che i fattori educativi e diseducativi dei contesti siano pienamente noti e consapevolmente vissuti dai soggetti che vi partecipano.

3. L'informalità dell'azione educativa

3.1 Azione educativa informale ed incorporata

Il costrutto dell'*informal learning* affonda le radici nel pensiero di Dewey (in termini sia di equo bilanciamento tra formale e informale, 1916¹ sia di valore dell'esperienza e di *problem solving through reflective thought*, 1938) e di Knowles (1970, 1950). L'informale a scuola e nelle attività educative non formali ha alimentato gran parte della ricerca (es. Marsick, 2009; Marsick, Watkins, 2018; Coombs, Achmed, 1974; Coombs, 1989; La Belle, 1982). Tale relazione fin dal secolo scorso era stata esplicitamente richiamata negli scritti dei maestri della pedagogia italiana: «l'opera educativa nella scuola non può avere successo isolatamente (*perché*) è l'intera società che forma e educa (anche in senso negativo o in guisa insufficiente o errata)» ed è dunque necessario studiare e analizzare «la direzione della politica e i suoi metodi, l'organizzazione della comunità, dell'industria, del lavoro, della chiesa, dei mezzi di comunicazione di massa» (Borghi 1962, 337-38). Nel decennio successivo inizia l'elaborazione di concetti che guideranno la lettura dei fenomeni informali nell'educazione degli adulti (valenza educativa delle componenti esistenti nella società e nei rapporti di produzione, De Sanctis, 1975; *hidden curriculum*, Giroux, 1983). L'educazione informale viene associata per lo più con azioni educative scarsamente strutturate e non intenzionali (Mocker, Spear, 1982; Wain, 1987). Più recentemente si fa strada l'idea di considerare il *self-directed learning* come una modalità di formazione informale (Livingstone, 1999, 2001; Schugurensky, 2000). Ci pare quindi esista una continuità tra i diversi contributi appena richiamati, da cui emerge come i processi formativi informali possano essere riportati sotto il controllo e la gestione consapevole dell'individuo anche attraverso forme di *self-directed le-*

¹ «Hence one of the weightiest problems with which the philosophy of education has to cope is the method of keeping a proper balance between the informal and the formal, the incidental and the intentional, modes of education» (Dewey 1916, 10).

arning (ovviamente non inteso come autodidassi, ma come gestione autonoma e consapevole dei propri processi di crescita).

Per provare a clusterizzare le tipologie di formazione informale, partiamo dalla tassonomia che abbiamo considerato: formazione formale, non formale, informale, che abbiamo integrato con la categoria della formazione incorporata. Le azioni educative incorporate assumiamo possano distinguersi dalle azioni educative informali poiché le une hanno carattere strutturato e deliberativo, mentre le altre sono casuali e non intenzionali.

Le azioni educative informali riguardano infatti processi che ogni soggetto attiva inconsapevolmente e che si liberano nella vita quotidiana e sul lavoro in ragione di dispositivi formativi messi in atto a livello sociale e organizzativo e di azioni educative scelte da altri.

Le azioni educative incorporate nei processi produttivi e nelle relazioni professionali sono connesse alla capacità del soggetto di acquisire consapevolezza delle valenze educative cui è sottoposto, controllarle e gestirle in funzione dei suoi obiettivi di crescita e di sviluppo intellettuale. Formarsi in modalità incorporata ha in sé la sfida per il soggetto 'in formazione' di organizzare le azioni che consentono di creare le condizioni per attivare processi formativi trasformativi.

Nella tabella 1 proviamo a identificare gli elementi che caratterizzano ciascuno dei due cluster di azioni educative. Il *self-directed learning*, da diversi autori considerato una tipologia di azione informale (es. Bennett 2012; Schugurensky 2000), riteniamo – al pari di Marsick e Watkins (2015) – vada considerato un metodo più che espressione di una tipologia a sé stante.

Tabella 1 – Gli elementi caratterizzanti le azioni educative informali ed incorporate.

ELEMENTI DISTINTIVI	I DUE CLUSTER DI AZIONI EDUCATIVE CONSIDERATE	Azione informale	Azione incorporata
Strutturazione			x
Risultato dell'attività critico-riflessiva del soggetto			x
Consapevolezza del soggetto in formazione			x
Intenzionalità e controllo da parte del soggetto in formazione			x
Intenzionalità ed esercizio del potere di controllo da parte dell'organizzazione/contesto in cui il soggetto opera		(x)	x
Mancata certificazione finale		x	x
Collegamento con e fondatezza sulle relazioni sociali		x	x
Collegamento con e fondatezza sull'esperienza		x	x
Connessione con i contesti di vita e di lavoro del soggetto		x	x

Considerando le azioni educative incorporate nei rapporti di produzione riteniamo utile definire dispositivi formativi che promuovano consapevolezza e potere direttivo nel soggetto rispetto ai propri processi formativi.

3.2 L'informalità educativa in funzione di processi di crescita autodiretti

Riconoscere l'intenzionalità dei processi di apprendimento informale pone una duplice sollecitazione. La prima consiste nella necessità di mettere gli individui in condizione di conoscere e controllare le valenze educative di ogni contesto per gestirle consapevolmente e coerentemente con propri obiettivi di crescita e sviluppo. La prospettiva della formazione incorporata ci induce a comprendere come il 'soggetto in formazione' (il «Pubblico» di Dewey, 1927) possa acquisire consapevolezza rispetto alle valenze educative – di segno positivo e negativo – insite in azioni e relazioni e attivare processi riflessivi che consentano una analisi di premesse, preassunzioni, prospettive di vario tipo (cognitivo, etico, comportamentale, socio-linguistico, psicologico: Mezirow 2000). Consapevolezza, controllo e direzione dei significati insiti nelle regole e nei dispositivi caratterizzanti i contesti educativi vissuti, se accompagnati da capacità riflessive e di analisi, promuovono negli individui la capacità di riflettere sul contenuto di un problema e sulle strategie, sulle procedure e sulle azioni di soluzione da attivare. In questo processo l'adulto è considerato soggetto autoriflessivo, libero e critico (Biasin 2008, 2011, 2016a; Fabbri 2016) rispetto al quale è necessario creare le condizioni affinché egli possa attivare la propria capacità riflessiva e di analisi rispetto a problemi, bisogni, aspirazioni per promuovere processi di coscienza emancipativa e liberatoria nei luoghi di vita, produzione e consumo – culturale e non.

La seconda sollecitazione riguarda la possibilità di supportare gli individui nella costruzione di processi autodiretti di apprendimento per fornire risposte, in forma di:

- validazione degli schemi di significato esistenti;
- creazione di nuovi schemi di significato;
- trasformazione degli schemi di significato;
- trasformazione delle prospettive di significato (Mezirow 2003).

I *learning outcome* riferiti a nuove consapevolezze, nuove premesse che in ogni contesto di vita e di lavoro si promuovono dipendono non solo dai contenuti educativi inclusi in ogni attività ma anche – e soprattutto – dalla capacità di ogni soggetto inserito in un dato sistema di attività di riflettere sulle prospettive di significato possedute e modificarle (Biasin, 2016a; Fabbri 2007, 2016, 2017a, 2017b; Melacarne e Fabbri 2017; Melacarne 2011) perché in linea con proprie aspirazioni di emancipazione e liberazione da problemi e condizioni di vita sociale (Federighi 1997; Mezirow 1991, 2000, 2003). Dalla riflessione critica si origina la decisione in ordine a quali azioni intraprendere per portare a compimento il processo di apprendimento e liberazione.

Quel che è nuovo riteniamo sia la modalità di lettura dei contesti in cui si realizzano esperienze di apprendimento e di partecipazione (o meno) ai propri

processi di crescita: la domanda di crescita delle persone trova risposta non solo e non tanto nelle azioni di trasferimento di conoscenze predefinite né in eccellenti programmi executive o *corporate learning events*, quanto nella attivazione di una educazione 'problematizzante' (Freire), che stimola a conoscere, prendere coscienza, riflettere, decidere come realizzarsi attraverso riflessività critica rispetto alle relazioni connesse alla posizione ricoperta in qualsiasi contesto di vita (Boud et al. 1989, 1985; Marsick 1988; Raelin 1997; Cranton 1997).

4. L'emergere dell'idea di formazione incorporata

4.1 Premessa

Ci proponiamo ora di illustrare alcuni concetti che riteniamo siano utili per comprendere l'utilizzo a fini educativi dell'idea di formazione incorporata, in quanto ne anticipano alcuni elementi distintivi. L'idea è frutto di concetti anticipatori utilizzati in vari campi disciplinari e tale rilettura dovrebbe servire anche a mettere ordine nel nostro glossario di riferimento.

L'idea di formazione incorporata è connessa ad espressioni più note quali l'*informal learning*, il *tacit learning*, l'*hidden curriculum*. Essa si è progressivamente profilata anche grazie al suo utilizzo in campi disciplinari diversi dalla pedagogia (*embedded systems* e *community-embedded systems* nell'area informatica ed elettronica, ad esempio), oppure nel quadro di costrutti quali l'*experiential learning*, il *collaborative learning*, il *workplace learning*, il *situated learning*. Altri infine ne mettono in rilievo il carattere della stretta relazione rispetto ai contesti in cui hanno luogo questi processi di apprendimento (*embedded opportunities*).

Ulteriori studi guardano alla formazione incorporata in ottica di gestione delle risorse umane attraverso modelli quali l'Employee Value Proposition (Browne 2012; Minchington 2006).

Di seguito ci proponiamo di approfondire alcuni dei costrutti che hanno favorito il precisarsi dell'idea di formazione incorporata.

4.2 L'*hidden curriculum*

Gli studi sull'*hidden curriculum* (da ora in avanti HC) sono stati accompagnati da diverse idee, concetti, parole-chiave. Ne ricordiamo uno che ebbe poca fortuna, quello di 'paracurriculum' (Hargreaves 1978), di cui la letteratura perde le tracce negli anni a seguire. Il paracurriculum rappresenta il modo per intercettare la dimensione informale dell'aula, senza attribuire ad essa una annotazione negativa in termini di esercizio del potere di diffusione della cultura dominante.

Tale annotazione è legata al concetto di *hidden curriculum* o curriculum nascosto (Jackson 1968). Questo, insieme al concetto di *invisible curriculum* o curriculum invisibile (Alavi, Abdollahi e Ahmadi 2007), è oggetto di riflessione sin dalla metà del secolo scorso. Le prime formulazioni risalgono alla letteratura statunitense di fine anni '60, pur avendo antecedenti nel pensiero di Dewey e Durkheim. Inizialmente esso faceva riferimento al sistema scolastico, in seguito

esso è stato utilizzato anche in studi sulla formazione in ambito sanitario (Bell 1984) ed universitario (Margolis 2001), sulla scuola dell'infanzia (Wildeneger et al. 2008; Zorec e Došler 2016) e sul *lifelong learning* (Blaise e Nuttal 2011).

L'*hidden curriculum* identifica il «processo di socializzazione – non ufficialmente previsto – in istituzioni educative, al di là del curriculum “ufficiale” e dei regolamenti scolastici» (Cinque 2016, 5). In altri termini, con il curriculum nascosto si attivano processi formativi apparentemente non previsti e non esplicitati, capaci tuttavia di produrre effetti educativi nonostante le modalità apparentemente destrutturate attraverso cui agiscono².

L'HC esiste in quanto aspetto nascosto di un curriculum esplicito. E allora si tratterebbe di comprendere il rapporto di coerenza, sovra-ordinazione o sotto-ordinazione tra di essi. In ogni caso l'impatto dell'*hidden curriculum* può costituire la parte più pervasiva e prevalente. Esso genera conoscenze e apprendimenti acquisiti in modalità implicita e non consapevole, sotto forma di *implicit education*. Esso opera attraverso il non detto, il non intenzionale, il non scritto, l'implicito (Bell 1984; Tanner 1990; Cook 1991). Non solo: all'*hidden curriculum* si associano anche l'assenza di obiettivi formativi o di crescita e la mancata definizione (ex ante) di risultati di apprendimento (Azimpour e Khalilzade 2015).

L'HC produce apprendimenti derivanti da relazioni, comportamenti, motivazioni, aspettative, convinzioni, che sottendono alle interazioni tra attori della quotidianità della vita di una organizzazione. Attraverso il curricolo nascosto si concretizza il controllo sociale sull'attività didattica, nella proposizione di forme di socializzazione basate sull'ideologia dominante, nella educazione e formazione di individui soggetti all'obbedienza, nella promozione e nel mantenimento delle gerarchie sociali.

L'approccio della pedagogia critica – noto anche come 'teoria della resistenza all'*hidden curriculum*' – mette in rilievo la scuola come luogo con elevato potenziale per lo sviluppo sociale e luogo in cui viene prodotta e diffusa la cultura dominante (Giroux 2009, 2011; Giroux, McLaren 1994; Apple, Au, e Gandin 2009). Tuttavia, gli attori del sistema formativo possono attivare processi di costruzione di propri *hidden curricula* per attivare forme di resistenza al controllo sociale e forme alternative di cultura e promuovere attraverso cui formarsi. Gli attori del sistema formativo divengono così agenti critici di cambiamento (Giroux, 1992, 2001).

Da un punto di vista euristico la natura latente del curriculum, ovvero dell'offerta formativa nascosta, pone la questione se si tratti di opportunità di apprendimenti volutamente celati oppure nascosti in quanto ancora da scoprire (Martin 1994) e rendere manifesti. Tuttavia, se vi è la possibilità di praticare una forma

² Per alcuni autori nell'*hidden curriculum* mancano l'intenzionalità dei «faculty members» e degli studenti (Eisner 1994), la strutturazione (l'*hidden curriculum* non è definito né sviluppato per Bloom 1981), l'utilizzo di «implicit methods through which knowledge and behaviour are generated [...] beyond official and planned educational material» (McLaren 1989). Alcuni considerano l'*hidden curriculum* una forma di apprendimento incidentale (Marsick e Watkins 2015).

di 'resistenza all'*hidden curriculum*', allora tutto questo può trasformarsi in un approccio che può promuovere l'autonomia, l'emancipazione, l'autodirezione dei soggetti in formazione.

4.3 L'approccio incorporato dell'*embedded instruction, education, vocational training*

Altri costrutti che richiamano l'idea di formazione incorporata sono:

- istruzione incorporata (*embedded instruction*);
- educazione incorporata (*embedded education*);
- alfabetizzazione, formazione linguistica e matematica incorporate nella formazione professionale (*embedded literacy, language, numeracy*).

Li analizziamo brevemente nelle loro principali caratterizzazioni che ne delineano elementi di comunanza rispetto alla formazione incorporata.

L'*embedded instruction*, detto anche *incidental teaching* o insegnamento in ambiente naturale, è un costrutto utilizzato nell'educazione rivolta a bambini disabili (Hemmeter 2000; Odom 2000; Sandall et al. 2005; Van Der Heyden et al. 2005). Essa collega la modalità incorporata a pratiche ed interventi educativi connessi ai *naturalistic environments* (Rakap e Parlak-Rakap 2011, 80). Materiali e attività di insegnamento sono strettamente legati all'ambiente naturale, l'istruzione è *embedded* perché incorporata nell'ambiente da cui il bambino riceve stimoli e da cui hanno origine suoi interessi, per un oggetto, per una attività, per un argomento di conversazione. L'*embedded instruction* promuove la generalizzazione e l'uso spontaneo degli apprendimenti.

L'*embedded instruction* è concepita come l'insieme di azioni

identifying times and activities when instructional procedures designed for teaching a child's individualised education programme (IEP) objectives are implemented in the context of ongoing, naturally occurring, activities, routines, and transitions in the classroom (Sandall et al. in Rakap e Parlak-Rakap 2011, 81).

L'educazione è dunque progettata come parte integrante dell'ambiente che il bambino disabile vive nella sua quotidianità e in cui utilizza e applica quotidianamente gli apprendimenti conseguiti (McBride e Schwartz 2003; Van Der Heyden et al. 2005). Una sua peculiarità riguarda l'«explicit, systematic instruction designed to distribute instructional trials within the on-going routines and activities of the performance environment» (McDonnell, Johnson e McQuivey 2008, 8). Il carattere esplicito e sistematico dell'azione educativa si manifesta principalmente nella predisposizione di materiali di insegnamento incorporati nelle routine e negli elementi di contesto in cui il bambino disabile è coinvolto (attività di gioco, ricreative, pulizia personale, pasti, viaggi, l'uso della televisione, l'ascolto della musica, lo svolgimento di compiti funzionali o scolastici, il vestirsi ecc.) e finalizzati all'acquisizione di specifiche competenze (es. scienza, tecnologia, team work, linguaggi, socialità). L'ambiente, nell'approccio naturalistico, assume un ruolo importante: con l'*embedded instruction*

si strutturano opportunità di apprendimento per il bambino utilizzando il suo ambiente naturale e le routine in cui è inserito (Hart e Risley 1968; McGee et al. 1983a; McGee et al. 1983b; McGee et al. 1999; Charlop-Christy 2007). L'insegnamento incidentale, originariamente utilizzato per i bambini di età prescolare in condizioni economiche svantaggiate,

refers to the interaction between an adult and a single child, which arises naturally in an unstructured situation such as free play and which is used by the adult to transmit information or give the child practice in developing a skill. An incidental teaching situation is child-selected; that is, the child initiates interaction by requesting assistance from the adult (Hart e Risley 1968, 1974, 1975).

L'insegnamento è incidentale rispetto ad un momento della vita del bambino ed i momenti di insegnamento si inseriscono all'interno di attività da lui intraprese. Pur inserendosi in una iniziativa del bambino, l'insegnamento incidentale richiede una preparazione in termini di definizione degli obiettivi di insegnamento e preparazione di materiali e attività che siano di interesse per il bambino (principio della personalizzazione dell'insegnamento). In pratica, ogni situazione giornaliera può essere trasformata in momenti di insegnamento pianificati e con obiettivi di sviluppo predefiniti.

Embedded education è definita come «the practice of educating people through everyday encounters within organizations or other social relationships that exist primarily for non-educational purposes» (Stuart, De Jong e Kaboolian 2017, 42). L'esperienza del taglio di capelli può diventare occasione per educare i clienti alla misurazione della pressione sanguigna, il lavoro nei cantieri stradali il momento per attivare conversazioni sulla prevenzione di malattie infettive (HIV/AIDS, malaria ecc.). Attraverso l'incorporazione della *education* in ogni momento della vita quotidiana, *l'education for all* (UNESCO 1997; OECD 2012) è garantita ad ampi gruppi di popolazione poiché sono i contesti che educano e che vengono pensati e ideati con il fine di promuovere crescita, sviluppo, miglioramento delle condizioni di vita e benessere. *L'education* è *embedded* nei contesti di vita (lo sport, il taglio dei capelli, l'acquisto di beni o servizi ecc.), di consumo culturale (in un museo, cinema, biblioteca), di lavoro, nelle reti sociali di cui ognuno è parte (famiglia, amici, rapporti affettivi, reti professionali). È l'approccio che maggiormente si avvicina alla prospettiva della formazione incorporata che dà conto di come gli apprendimenti siano parte integrante di ciò che viviamo quotidianamente in termini di contesti, sistemi, relazioni e il prodotto di *education encounters* gestiti da soggetti con funzioni educative pur non essendo né *teacher*, né *trainer*.

Embedded literacy, language, numeracy nella formazione professionale, di matrice anglosassone (Casey 2005), si fonda su un modello formativo che «embed or integrate the LLN [language, literacy, numeracy] teaching and learning within vocational or recreational study and practice» (Casey, Cara, et al. 2006, 7). Nelle attività di formazione professionale vengono combinati momenti e azioni di *language, literacy, numeracy teaching*. L'approccio incorporato richiede necessariamente la gestione dei diversi processi formativi legati a specifici obiettivi

di apprendimento, differenti ma complementari. Si tratta degli obiettivi professionalizzanti cui si accompagnano obiettivi di sviluppo di competenze di base, a supporto e a complemento dei primi. La specificità di tale approccio risiede sempre nelle modalità attraverso cui si combinano i compiti formativi dei vari professionisti all'interno di un percorso di formazione professionalizzante:

Using embedded approaches does not mean that vocational teachers need to become literacy and numeracy teachers, but it does mean that vocational and basic skills staff need to work closely together in teams to ensure that literacy and numeracy development moves “in sync” with vocational development (Casey 2005).

La sfida è come creare opportunità, diremmo azioni, attraverso cui acquisire competenze di *literacy* e *numeracy* mentre si svolgono attività formative per il conseguimento di risultati di apprendimento correlati ad un ambito professionalizzante, superando eventualmente il *teaching*.

Formazione incorporata e teorie dell'azione

1. Attività e unità di analisi della formazione incorporata

Abbiamo detto che la formazione incorporata è il risultato dell'insieme di regole determinate dal dispositivo formativo presente in ogni tipo di organizzazione. I dispositivi formativi – su cui torneremo in seguito – attraverso le loro regole producono attività, ovvero situazioni concrete in cui si sviluppano processi di formazione incorporata di tutti i soggetti coinvolti. Le attività possono essere identificabili per una loro particolare strutturazione (il meeting di un team, l'incontro con i fornitori di un'impresa, una celebrazione ecc.), ma possono anche costituire operazioni routinarie che si sviluppano nella quotidianità, secondo procedure e processi acquisiti nella cultura dell'organizzazione.

Per passare all'analisi dei processi formativi che caratterizzano le attività proponiamo ora di prendere in esame l'Employee Value Proposition (EVP) ovvero un sistema di attività a rilevanza formativa che si realizza nelle organizzazioni. Poiché le attività poste in essere dalle organizzazioni non necessariamente producono gli stessi processi di formazione in tutti gli individui coinvolti, proporremo di prendere in esame le teorie del *sense-making* che aiutano a comprendere i processi di costruzione di senso in quanto filtri di apprendimento a difesa dell'individualità.

Entrambi sono rilevanti per comprendere i momenti in cui si realizza la formazione incorporata e il modo in cui ogni attività incide sui processi individuali formativi e/o deformativi in chiave trasformativa. È nell'attività ed in ciascuna delle sue azioni e operazioni¹ che si attivano processi di costruzione di senso a livello organizzativo (in

¹ Per la tripartizione gerarchica dell'azione si veda il par. 2, *La struttura gerarchica di attività, azioni, operazioni*.

forma di «intersubjective meaning», Maitlis e Christianson 2014, 57) ed individuali che danno origine ad apprendimenti organizzativi e individuali, dichiarati e non.

L'attività, quindi, è un insieme di accadimenti caratterizzati da complessità, vastità, eterogeneità, dinamicità, interrelazione. Essa, alla pari del concetto di 'evento', può essere concepita come l'insieme di avvenimenti con un potenziale trasformativo ed una «potenzialità problematicamente presente e operante nelle strutture sociali» (Crespi 1977, 517).

L'insieme di accadimenti di cui si compone una attività può essere scomposta al fine di meglio comprendere gli oggetti attraverso cui si sviluppa la formazione incorporata. Nel momento in cui intendiamo progettare o analizzare la formazione incorporata in atto in alcuni specifici contesti tali oggetti divengono unità di analisi. Per identificare le unità di analisi facciamo riferimento alle teorie dell'attività elaborate da Vygotsky e da Leont'ev e a seguire ulteriormente sviluppate da Engeström (1987, 2005; Engeström et al. 1999).

Al centro del pensiero di Vygotsky vi è la tesi per cui pensiero ed azione umana sono strettamente connessi a prassi storicamente e culturalmente determinate, di cui ne sono la manifestazione; il linguaggio (il più importante tra gli artefatti) assume la funzione essenziale di mediare e regolare la relazione soggetto-realtà e le azioni umane.

Leont'ev si concentra, di contro, sull'attività umana che consente all'uomo di soddisfare i propri bisogni sociali e collettivi. Leont'ev guarda all'attività come ad un fattore che trasforma il mondo e di conseguenza lo stesso uomo e, quindi, è definita sia storicamente che culturalmente. Il termine 'attività' ha come contenuto l'orientamento dell'individuo verso il mondo degli oggetti (Leont'ev 1978). In altre parole, l'attività non è reazione, ma un sistema con una propria struttura. Nell'analisi di tale sistema, Leont'ev opera una disarticolazione giungendo alla individuazione delle componenti fondamentali dell'attività. L'attività viene così articolata in un sistema gerarchico ordinato per azioni e operazioni. Attività, azioni e operazioni costituiscono tre oggetti dell'agire umano attraverso cui analizzare i processi di formazione incorporata che si sviluppano per loro tramite.

2. La struttura gerarchica di attività, azioni, operazioni

La teoria dell'attività in Leont'ev si fonda su una visione gerarchica di attività, azioni ed operazioni (o interventi), in quanto considera l'*attività* come un insieme di azioni orientate ad uno scopo, di cui il soggetto è in qualche misura consapevole.

Le *azioni*, a loro volta, sono gerarchicamente subordinate all'attività e trovano in essa senso e motivi. Le azioni, se pure subordinate funzionalmente e strumentalmente ad un'attività, hanno una loro autonomia e indipendenza relative in quanto perseguono uno specifico obiettivo (scopo), riguardano un oggetto immediato, sono limitate nel tempo e nello spazio².

² Nella teoria dell'attività, gli scopi sono sempre collegati ad azioni specifiche – di cui il soggetto è pienamente consapevole – e non coincidono con l'oggetto dell'attività.

Le *operazioni* (o interventi) rappresentano una componente della singola azione, sono automatiche e rientrano nel repertorio di routine. Le operazioni sono i modi attraverso cui si raggiungono gli scopi delle azioni all'interno di specifiche circostanze. Esse non hanno alcun significato da sole: lo hanno solo all'interno di azioni significative, a loro volta collegate da relazioni complesse con sistemi di attività socio-culturalmente definiti. «Le azioni, mediate culturalmente, sono dunque le più piccole unità di analisi di studio all'interno della teoria dell'attività» (Zucchermaglio 1996, 22).

In ambito organizzativo, le singole azioni collegate a compiti e responsabilità assegnati agli individui (operazioni), sebbene portate avanti dal singolo, non soddisfano unicamente le sue necessità e i suoi bisogni. Il concetto stesso di 'lavoro', inteso come processo, può essere letto come organizzazione e concatenazione di vari atti, ovvero di azioni e operazioni che i singoli portano avanti per un prodotto o servizio distintivo dell'organizzazione, compiuto ed erogato attraverso l'attività di gruppo³ (Fig. 1).

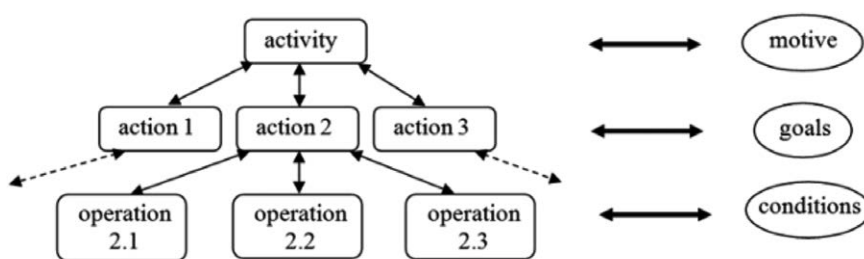


Figura 1 – Struttura gerarchica dell'attività. [Kaptelinin e Nardi 2012, 28].

Il senso ed il segno educativo di un'attività sono dati, quindi, dall'insieme di operazioni e azioni che essa contiene. Tuttavia, è il grado di consapevolezza associato all'attività (di cui azioni e operazioni sono funzioni) che consente la gestione consapevole del significato educativo del lavoro svolto.

La tripartizione dell'esperienza in attività, azioni, operazioni ci consente di leggere ogni luogo di lavoro come un sistema di attività all'interno del quale è

³ È lo stesso Leont'ev a fornire un caso semplice di organizzazione di azioni poste in essere dagli uomini primitivi per una attività collettiva (la caccia a fini di procacciamento di alimentazione e di vestiti): gruppi di individui si organizzavano in maniera tale che alcuni avessero il compito di attirare l'attenzione di un branco di bestie per entrare in un bosco, altri aspettavano in agguato e disponevano trappole (artefatto-tecnologia) per raggiungere e ottimizzare i risultati della caccia. La necessità primordiale di vestirsi o mangiare, iniziata da un singolo individuo, poteva diventare, in uno sviluppo storico, organizzazione del lavoro, e quindi, diverse menti operanti in modo complementare. Pertanto, ciò che fa il singolo (azione e relativo scopo) può non coincidere con le motivazioni che iniziano tale comportamento (attività e relativo motivo): la sua azione mediata dalla cultura diventa attività collettiva quando il contesto di riferimento è la prosecuzione di obiettivi superiori per lo sviluppo del contesto culturale in questione.

possibile intercettare le dimensioni su cui l'azione educativa può intervenire promuovendo processi formativi centrati sulla azione produttiva e con essa incorporati. Nella tabella 1 proponiamo una esemplificazione di come le categorie di attività, azione e operazione possono essere utilizzate per definire le attività generatrici di formazione incorporata all'interno di due organizzazioni quali un'impresa ed un carcere.

Tabella 1 – Teoria dell'azione e formazione incorporata in impresa e nel carcere.

Clusterizzazione dell'esperienza (<i>Activity Theory</i>)	Livello di intervento educativo	Livello di esplicitazione di Obiettivi/ <i>Learning outcomes</i>
Attività (es. <i>induction</i> dei nuovi assunti, dei talenti, accoglienza dei nuovi giunti in un istituto penitenziario)	Livello organizzativo	Dichiarati (es. business plan, piano gamma, ordinamento penitenziario), non necessariamente noti a tutti gli attori organizzativi
Azioni (es. familiarizzazione con principi e valori aziendali mediante la visione e discussione di artefatti tecnologici, orientamento ed informazione sulle regole di funzionamento di un istituto penitenziario)	Livelli di funzioni, team	Dichiarati, non dichiarati, noti agli attori organizzativi coinvolti nell'azione
Operazioni (interventi, eventi) (es. assegnazione della postazione, dei badge aziendali per accesso ai servizi medici, di catering, assegnazione del numero di matricola e dei beni di prima necessità ecc.)	Livello individuale	Noti agli attori organizzativi coinvolti nell'operazione

Fra i tre livelli esiste una stretta interazione, tale da poter ricondurre le operazioni ad azioni e le azioni ad attività. Allo stesso modo è possibile che una azione diventi operazione in ragione del ridotto livello di complessità, delle condizioni in cui il soggetto si trova per poterla realizzare, delle sue capacità di gestirne le diverse componenti, del livello di consapevolezza e riflessività che impiega⁴. Il livello dell'operazione, tuttavia, nel momento in cui diviene routine non libera il soggetto dal compito di comprenderne i significati e dal controllo dei processi formativi che la stessa routine può indurre. Ogni tipo di azione e processo

⁴ L'elaborazione di un documento può essere considerata come attività cui sono interrelate azioni (es. aggiungere ed integrare sezioni di testo al documento originario) e operazioni (es. recepire le correzioni suggerite da altri, correggere gli errori rilevati in automatico dal programma di scrittura). Ma la qualificazione di attività, azione o operazione è relativa anche in riferimento al soggetto che la pone in essere.

necessità di essere esplicitato per essere posto sotto controllo e intenzionalità educativa, sia da parte del soggetto impegnato in attività produttive sia da parte dell'organizzazione, responsabile della creazione del contesto lavorativo.

Le stesse operazioni, oltre ad essere routinarie e ripetitive, possono assumere forme di apprendimento informale deliberativo – e non solo reattivo – nella misura in cui lasciano spazio per acquisizioni maturate nel corso del loro svolgimento pur di bassa complessità (Eraut 2004a).

Allo stesso tempo la relazione gerarchica tra attività, azioni, operazioni evidenzia l'esistenza di un livello sovraordinato da cui dipende la possibilità di mettere in atto azioni e operazioni orientate verso obiettivi educativi coerenti con i motivi di sviluppo e le prospettive di crescita delle persone. Nella figura 2 riportiamo un esempio della relazione gerarchica tra i diversi sistemi di attività che sono presenti nel campo dell'offerta formativa e che va dall'evento specifico alla definizione del quadro strategico da cui dipende il senso di ogni singola attività e operazione.

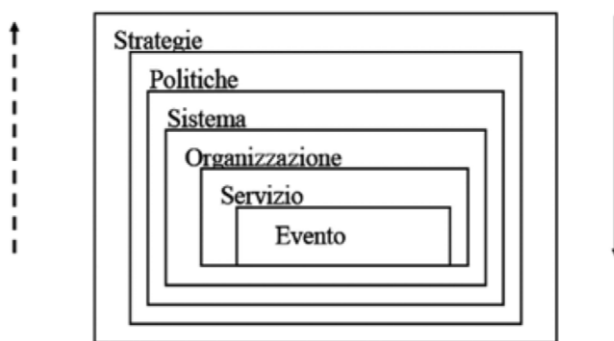


Figura 2 – Le dimensioni dell'azione educativa nelle organizzazioni. [Federighi 1991, 2006]

Vale la pena aggiungere che per ciascun livello di attività è possibile individuare diversi ruoli professionali che hanno competenze formative specialistiche differenziate a seconda del grado di complessità del livello di attività in cui operano. In qualche misura questa rappresentazione spiega anche l'esistenza di livelli gerarchici all'interno dell'area professionale dei professionisti dell'educazione e della formazione (Federighi et al. 2020).

2.1 La contaminazione degli approcci per la lettura delle azioni educative nei sistemi di attività

I processi di formazione incorporata nelle organizzazioni sono presenti a ciascuno dei livelli dei sistemi di attività (Fig. 2) e in ogni organizzazione troviamo ognuno di essi: strategie, politiche, sistemi, organizzazione, servizi, eventi. Ad alcuni livelli abbiamo solo la presenza di professionisti oppure di rappresentanti

di stakeholder (strategie, politica, ad esempio), mentre ad altri livelli il coinvolgimento di ogni soggetto è possibile (eventi e servizi alla persona).

Ciascuno dei sei livelli ha in sé la complessità legata alla costruzione di azioni educative⁵:

- la dimensione macro definisce quadri strategici e obiettivi di medio e lungo periodo da perseguire da parte di una organizzazione, un sistema, un soggetto istituzionale. Ad essa si accompagnano la concezione, la direzione e la gestione del processo di costruzione e di attuazione delle politiche della formazione, sia pubbliche (a livello locale, regionale, nazionale, europeo, internazionale) che private (in riferimento a singole imprese e organismi di natura privatistica);
- il livello meso dell'azione educativa fa riferimento al modo in cui attraverso le politiche si dà attuazione agli obiettivi strategici. È su questa base che vengono definiti i dispositivi formativi da attuare all'interno delle organizzazioni. Le politiche ottengono tali risultati attraverso la definizione di norme e la destinazione di risorse. Esse inoltre determinano le azioni volte alla costruzione di sistemi (sistemi formativi aziendali, sistemi nazionali per l'erogazione di particolari offerte formative ecc.) utili per l'implementazione di politiche e obiettivi strategici;
- l'azione educativa a livello micro, nelle forme dell'evento e del servizio, rappresenta il livello terminale. Essa fa riferimento al singolo evento (corso, seminario, laboratorio, conferenza, workshop, coaching, mentoring ecc.) o al singolo servizio educativo (es. accoglienza, *induction*, distribuzione libri, orientamento, motivazione ecc.), strutturato e organizzato sulla base di azioni educative di più alto livello.

In conclusione, la teoria dell'attività è utile sia per identificare i livelli di una specifica attività educativa, sia per leggere i livelli in cui si struttura un sistema educativo e la sua direzione.

⁵ Gli studi pedagogici hanno variamente indagato le dimensioni dell'azione educativa privilegiando a volte quelle di più alto respiro (Fiorucci 2020; Colazzo e Manfreda 2019; Baldacci 2014, Baldacci et al. 2015; Bélanger e Federighi 2000, 2004; ISFOL 2008; Piazza 2009; Milana e Nesbit 2015), altre volte quelle riferite a servizi (Biasin 2016b; Boffo 2012; Cunti, 2008, 2015) ed eventi (ci riferiamo agli studi sulla didattica scolastica e sui metodi e sugli strumenti dell'educazione degli adulti (Boffo e Torlone 2008), compresi gli studi sulle tecnologie dell'educazione, Fabbri e Romano 2017; Fabbri e Giampaolo 2019; Manca e Ranieri 2017; Calvani 2011; Cunti 2000).

La dimensione organizzativa dei processi di formazione incorporata

1. I processi di costruzione di senso a livello organizzativo

Le persone si formano in ragione delle attività, azioni e operazioni cui partecipano. Il senso della formazione è orientato dall'attività in ragione della sua posizione gerarchica. Questo è determinato dalla presenza nelle stesse attività di fattori e di condizioni organizzative attraverso cui si generano gli stessi processi di apprendimento nelle organizzazioni.

I processi di apprendimento sono frutto dell'attività del soggetto, essi possono avere diversi livelli di consapevolezza e riflessività, tuttavia è il soggetto che attraverso i propri filtri e processi determina i risultati di apprendimento prodotti da una propria esperienza.

Learning is understood as the process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action. It is also experience that forms the basis for habitual expectations (ideologies, beliefs, values), creating the lens from which learners perceive, interpret and make meaning of their world (Taylor e Cranton 2013, 35).

Tuttavia, è l'organizzazione che crea fattori e condizioni di contesto attraverso cui orientare i risultati di apprendimento che un soggetto può costruire. Questo viene perseguito ponendo in essere processi organizzativi di costruzione di senso (il sense-making di Weick 1995 e di Ericson 2001).

I modi in cui attività, azioni, operazioni di una organizzazione vengono svolte rappresentano il frutto di un processo di costruzione di significati che essa considera accettabili e desiderabili rispetto agli obiettivi organizzativi perseguiti.

Sul piano educativo, attività, azioni, operazioni hanno il compito di riprodurre e far evolvere il senso ed i significati che sorreggono una organizzazione. Questi possono evolvere come risultato di successive negoziazioni di significato tra attori organizzativi e vincolano le azioni educative del soggetto che vi lavora (Langfield-Smith 1992; Smircich e Morga 1982). Da una prospettiva organizzativa l'esigenza è far sì che senso e significati che ne animano l'esistenza siano condivisi, riprodotti e fatti evolvere da tutti i suoi membri. Dalla gestione organizzativa dei processi di creazione di senso dipende il benessere dell'organizzazione. Per ottenere questo risultato le organizzazioni non possono imporre le proprie prospettive, ma devono riuscire a riconoscere ai propri membri la «possibilità di costruire e riscontrare una coerenza tra etica individuale e significati etici attribuiti alle azioni svolte» (Federighi 2012, 19). Senza questa capacità formativa le organizzazioni rinunciano alla costruzione di un clima di benessere.

Ogni organizzazione è costituita «by systems of meanings and social processes of making sense, during which meanings are assigned to things and events» (Ericson 2001, 113). Tali significati sono il frutto di processi di sense-making a livello organizzativo e definiscono i contesti, gli ambienti da cui originano gli apprendimenti individuali, taciti e dichiarati. La realtà organizzativa, con i suoi significati, principi e valori, pertanto esiste in modo diverso per i diversi soggetti che la compongono. Essa viene interpretata da ciascuno con schemi e prospettive di significato differenti. L'organizzazione deve possedere la capacità di proporre la sua interpretazione, il suo sense-making e il modo di vivere tale interpretazione nel flusso di esperienze lavorative. Questa interpretazione organizzativa, se condivisa e riprodotta dai singoli membri, si affianca alle interpretazioni che ciascuno vive secondo le proprie prospettive di significato ed in relazione al proprio livello di consapevolezza. La formazione incorporata si sviluppa nel processo di negoziazione di significati che ciascun membro di una organizzazione costruisce utilizzando i materiali, gli artefatti, i valori, le procedure, i contenitori di conoscenza, le relazioni, le condizioni di vita lavorativa che l'organizzazione crea e mette a disposizione di ciascuno in ragione della posizione organizzativa ricoperta. Ad essi si aggiungono materiali, relazioni, artefatti che ognuno vive nella vita extra-lavorativa e che incidono comunque sui processi di costruzione di senso a carattere individuale – auto o etero-diretti – e sugli apprendimenti, anche taciti, che ne derivano¹.

L'organizzazione fornisce le risorse di base, il contenuto per la costruzione di senso operato poi dal soggetto. È dal patrimonio immateriale e materiale che ogni organizzazione mette a disposizione di ogni lavoratore che parte e si struttura la creazione di senso a livello individuale.

¹ A titolo esemplificativo, in riferimento ad una ricerca empirica svolta in una istituzione sanitaria svedese che affrontava una ristrutturazione organizzativa, la frase «La Direzione ha deciso di provvedere ad una ristrutturazione in Divisioni e Dipartimenti» può significare per alcuni un ulteriore livello gerarchico ed una maggiore distanza tra top management e livelli organizzativi più bassi, per altri il senso può essere visto in un maggiore decentramento e rafforzamento di processi decisionali a livello periferico (Ericson 2001).

2. Il patrimonio materiale e immateriale a supporto dei processi di formazione incorporata nelle organizzazioni

Il patrimonio materiale e immateriale di una organizzazione è costituito dall'insieme delle conoscenze attraverso cui essa realizza i propri scopi. Sono le conoscenze che permettono ad ogni organizzazione di sapere «cosa produrre, come produrre, a chi vendere e come vendere» (Vicari 2008, 55) e ai lavoratori di generare nuove conoscenze. I tipi di conoscenze cui fa riferimento Vicari meglio si adattano ad una organizzazione aziendale. Tuttavia, se interpretiamo il 'vendere' come in generale riferito agli utilizzatori di un servizio, i quattro tipi di conoscenze possono essere individuati anche all'interno di ogni tipo di organizzazione che eroga formazione o servizi di supporto e accompagnamento (dai centri di orientamento ai centri di accoglienza).

La formazione incorporata consente alle organizzazioni di dare valore alla conoscenza di cui dispone e che crea, ovvero di mettere in campo azioni educative che mettano in condizione i propri membri di produrre nuove conoscenze per creare in questo modo nuovo valore per l'organizzazione².

Il patrimonio materiale ed immateriale di cui dispone una organizzazione è identificabile nei contenitori di conoscenza di cui essa dispone. I contenitori di conoscenza sono un insieme di artefatti in cui si materializzano le conoscenze che consentono ad una organizzazione di realizzare i propri compiti (Tab. 1).

La classificazione proposta da Vicari individua i seguenti tipi di contenitori di conoscenza: il capitale fisico, le strutture organizzative, la routine, gli individui, le relazioni. Ciascuno di questi cinque campi comprende un articolato elenco di contenitori dentro cui sono accumulate le conoscenze in uso prodotte dall'organizzazione. Nella tabella 1 viene fornito un quadro che individua un'ampia serie di contenitori declinati secondo le cinque categorie predette.

Rispetto a ciascuno di tali contenitori è possibile individuare campi di conoscenza presenti all'interno di una organizzazione e rispetto ai quali progettare e gestire azioni educative, anche di carattere incorporato. La matrice serve ad individuare la mappa dei contenuti *core* delle conoscenze necessarie per vivere una organizzazione nella sua interezza, per individuare i risultati di apprendimento che si possono conseguire in una organizzazione attraverso processi di forma-

² La conoscenza che le organizzazioni utilizzano per i loro processi di crescita e sviluppo non è data dalla somma del patrimonio di ogni singolo individuo che la compone: «organisational learning goes beyond the sum of individual learning. Although organisational learning occurs through individuals, it would be a mistake to conclude that organisational learning is nothing but the cumulative result of their members' learning [...] members come and go, and leadership changes, but organisations' memories preserve certain behaviours, mental maps, norms, and values over time» (Hedberg in Fiol e Lyles 1981, 804). Il patrimonio di conoscenze dell'organizzazione e di ogni membro che ne è parte sono due oggetti distinti: «organisations have cognitive systems and memories and not brains. So as individuals develop their personalities, personal habits and beliefs over time, organisations develop their views and ideologies» (Hedberg 1981, 9).

zione incorporata e, infine, gli oggetti rispetto ai quali i membri di una organizzazione sono chiamati a produrre nuove conoscenze (Federighi e Torlone 2015).

Tabella 1 – I contenitori della conoscenza. [Vicari 2008, 57]

Capitale fisico	Strutture organizzative	Routine	Individui	Relazioni
Macchine	Architettura organizzativa	Metodi di management	Abilità individuali	Orizzontali, all'interno dell'organizzazione
Attrezzature	Organizzazione del lavoro	Modalità decisionali	Esperienze personali	Verticali, con i clienti, i fornitori, i finanziatori
Materiali	Sistemi di incentivi e valutazione	Pratiche manageriali	Conoscenze manageriali	Laterali, con partner e concorrenti
Sistemi informativi	Sistemi di controllo e reporting	Procedure operative	Conoscenze specifiche tecnologiche	Estese, con la comunità locale, nazionale e internazionale
Software	Sistemi di qualità	Prassi operative	Conoscenze specifiche di mercato	
Brevetti	Cultura, norme e valori codificati		Conoscenze personali generali	

Dal modo in cui l'organizzazione gestisce i contenitori di conoscenza dipende la qualità educativa del luogo di lavoro: formare per incrementarli, farli evolvere, renderli accessibili ai diversi membri di una organizzazione possono rappresentare obiettivi di crescita che una azione educativa incorporata può contribuire a conseguire. Questo perché agire con intenzionalità educativa sui contenitori di conoscenza significa creare le condizioni attraverso le quali ogni soggetto può comprendere i problemi legati al proprio lavoro, creare nuovi contenitori e supportare nuovi comportamenti, senza lasciare nulla al caso, all'accidentalità, all'informalità pura. «In questo modo anche la curiosità e la volontà di sperimentare possono essere costruite e non delegate alla misteriosa sfera dell'innato» (Federighi e Torlone 2015, 105).

In questo senso ogni luogo di lavoro può essere letto come una *learning organisation*, perché costituisce una realtà organizzativa che apprende dalle esperienze, si accresce, si migliora in quanto organizzazione capace di organizzare i flussi dell'esperienza attraverso il patrimonio materiale ed immateriale di cui dispone. Non solo: il luogo di lavoro rappresenta il luogo in cui l'organizzazione fa apprendere ai suoi membri una cultura della produzione e della vita, crea àbiti

che poi si riflettono anche sulle possibilità del soggetto di acquisire ulteriore formazione e di intraprendere in autonomia ulteriori percorsi di crescita *self-directed*.

3. Il dispositivo formativo nelle organizzazioni

Il dispositivo formativo serve ad individuare un insieme di regole e misure, implicite ed esplicite, che ogni organizzazione si è data e che sono suscettibili di modificazioni e trasformazioni. Attraverso queste regole ogni organizzazione determina le modalità di accesso ai contenitori di conoscenza, all'esercizio e allo sviluppo della propria professionalità e della propria formazione in generale. Sono queste regole che determinano il funzionamento di ogni organizzazione e i processi formativi che essa determina attraverso opportunità offerte e comportamenti indotti.

Esistono diverse accezioni di dispositivo formativo nella letteratura pedagogica italiana e non tutte fanno riferimento a questo tipo di definizione sostanzialmente finalizzata ad individuare un artefatto con funzioni formative. Tale idea è stata elaborata da Federighi (1988, 2000, 2009, 2012, 2018a), inizialmente negli studi aventi per oggetto la funzione di infrastrutture culturali e successivamente le organizzazioni produttive. Essa, di fatto, è una rielaborazione di un costrutto proprio della sociolinguistica e in particolare dell'idea di 'dispositivo pedagogico' elaborata da Bernstein (1975, 1990).

Le componenti del dispositivo formativo sono di tre tipi:

- regole distributive;
- regole di contestualizzazione;
- regole valutative.

Esse aiutano a individuare le regole esplicite ed implicite che determinano le possibilità di accesso di una persona a un tipo di opportunità formativa piuttosto che ad un'altra, determinano poi la posizione di una persona all'interno di un contesto che attraverso le sue gerarchie e le sue funzioni dà senso a quanto uno fa ed apprende e che finalmente danno i criteri in base ai quali una attività, un'azione e una operazione vengono valutate.

Cerchiamo ora di approfondire la funzione di ciascuno dei tre tipi di regole.

Le *regole distributive* sono le regole che in ogni organizzazione determinano a chi spetta cosa. Hanno funzioni escludenti o inclusive e permettono ai diversi soggetti di accedere a dati, informazioni, conoscenze. In base a queste regole si determina chi ha il potere di «pensare l'impensabile» (Bernstein 1975, 1990) ovvero di introdurre innovazioni di ogni tipo (di prodotto, processo, mercato). Si tratta di funzioni che hanno una rilevanza immediata sia per l'accesso alle informazioni sia per la trasformazione del luogo di lavoro (Federighi e Torlone 2015). La dimensione distributiva del dispositivo formativo vuol dire concentrare l'attenzione sulle regole che definiscono la distribuzione dei saperi, non solo professionali, tra i gruppi di lavoratori. Esso implica inoltre il riconoscimento del potere di determinare i processi formativi dei lavoratori attuali e futuri e della qualità della stessa organizzazione. Le figure che presidiano queste regole

sono dirigenti, capi, responsabili, a volte la linea, ovvero l'insieme di attori che esercitano poteri distributivi.

Le *regole di contestualizzazione* sono legate al fatto che il processo di acquisizione e sviluppo di conoscenze, competenze, saperi, valori, comportamenti viene sempre innestato su un discorso regolativo che lo domina, lo ricontestualizza all'interno di un ordine, di relazioni e di identità prestabilite (Federighi 2018b, 2009). In questo senso i processi di crescita si configurano come qualche cosa che viene determinata dalla qualità educativa dei contesti in cui i soggetti entrano in rapporto con i contenuti educativi (e non con gli argomenti, utilizzati in un approccio istruzionale del fare formazione). I contenuti educativi si sviluppano nella interazione tra le componenti di un processo formativo, ovvero i soggetti da un lato e l'impresa, il carcere, il museo, la biblioteca, un servizio di accoglienza dall'altro. Si tratta delle regole che definiscono le posizioni ed i ruoli organizzativi, l'identità professionale, le reti in cui si è inseriti e la cui qualità promuove o inibisce processi di crescita, l'accesso ai contenitori di conoscenza e la possibilità di farli evolvere o di crearne di nuovi. A seconda delle regole di contestualizzazione adottate dall'organizzazione e delle modalità di esercizio e sviluppo dei saperi professionali e personali, si determinano processi escludenti o di crescita, definiti a livello strategico, politico e organizzativo.

Le *regole valutative* si identificano con i principi che regolano la pratica del lavoro, i suoi codici e le sue modalità. Si tratta di regole che consentono di definire come elaborare contenuti formativi, i tempi necessari per il conseguimento di determinati *learning outcomes* – es. entro tre mesi dall'inizio dell'*induction* di un nuovo ingresso in azienda o in un istituto di detenzione –, i luoghi in cui la formazione ha luogo – diventano luoghi di formazione la camera di pernottamento, l'area del passeggio di una casa circondariale oppure la mensa o la palestra aziendale, lo spogliatoio, la sala adibita alle riunioni –, i criteri, le modalità, gli strumenti e l'oggetto della valutazione del bene formativo.

L'insieme delle tre regole del dispositivo formativo presente in ogni organizzazione consente di comprendere chi ha accesso a cosa, a quali condizioni e secondo quali criteri di valutazione.

4. Condizioni formative e tipi di attività

La formazione incorporata agisce all'interno di una gerarchia di attività, azioni e operazioni che si sviluppano nella vita ed in ogni contesto organizzativo. Nelle organizzazioni i processi formativi sono determinati dalle regole esplicite ed implicite che regolano la relazione tra persone e tra loro ed i contenitori di conoscenza presenti nel contesto. Tutto questo ha conseguenze diverse a seconda della posizione ricoperta dalla singola persona all'interno dell'organizzazione. Questo non tanto in ragione della posizione organizzativa, ma delle condizioni educative dell'attività svolta.

A questo proposito è illuminante il modello interpretativo elaborato da Eraut che fa derivare le condizioni educative di ogni membro di una organizzazione dalla combinazione di tre fattori (Tab. 2):

- il tipo di attività in cui ciascuno è coinvolto in ragione della sua posizione organizzativa, ovvero le attività professionali di diverso tipo, legate a
 - a. analisi e valutazione di situazioni, relazioni, clienti e al loro continuo monitoraggio;
 - b. processi decisionali da governare, cui partecipare o da rendere operativi;
 - c. azioni complesse da attivare, oppure routinarie da proseguire o migliorare;
 - d. processi lavorativi metacognitivi che richiedono di saper leggere con intuizione situazioni e conflitti e gestire le azioni con capacità riflessiva;
- le modalità cognitive che ciascuno è in grado di attivare mentre svolge le mansioni lavorative, ovvero l'impegno cognitivo con cui ciascuno è chiamato a presidiare i processi lavorativi in cui è coinvolto;
- il tempo che ciascuno può dedicare ad attività riflessive aventi ad oggetto il modo in cui lavora. L'essere impegnati in un tipo di attività con una posizione organizzativa che richiede un impegno di risposta a carattere prevalentemente istintivo ed automatico significa poter dedicare all'azione o operazione svolta il minor tempo possibile. Diversamente, una attività di tipo deliberativo o analitico comporta una disponibilità di tempo e quindi una possibilità di impegno cognitivo distribuito su tempi talvolta indefiniti, con ritmi definiti solamente in funzione del raggiungimento di un risultato (è il caso di attività di ricerca o di elaborazione di strategie organizzative associative o aziendali).

Tabella 2 – Interazioni tra tempo, modalità cognitive e processi di apprendimento in atto sul lavoro³. [Eraut e Hirsh 2007, 20]

Tipi di processi/attività professionali in cui ciascuno è coinvolto	Modalità cognitive		
	Istintiva/ Automatica	Rapida/ Intuitiva	Deliberativa/ Analitica
Valutazione della situazione	Riconoscimento di modelli	Interpretazione rapida. Comunicazione immediata	Diagnosi prolungata nel tempo. Review, discussione e analisi
Decision making	Risposta immediata	Riconoscimento centrato o intuitivo	Analisi deliberata o discussione
Azioni esplicite, trasparenti	Azioni routinarie	Routine accompagnate da rapide decisioni	Azioni pianificate con review di avanzamento periodiche
Impegno metacognitivo	Consapevolezza della situazione in cui ci si trova	Monitoraggio implicito. Riflessioni brevi e reattive	Monitoraggio del pensiero e dell'attività in cui si è coinvolti, apprendimento riflessivo. Valutazione di gruppo

³ La traduzione è a cura dell'Autrice.

Ruoli e posizioni organizzative che promuovono, per i tipi di processi produttivi correlati, attività di tipo analitico e processi metacognitivi rappresentano «the most favourable growth conditions» (European Commission 2013, 43). Ciò è determinato dal tipo di processi formativi che essi scatenano: processi di carattere ‘deliberativo’, comprensivi di «deliberate learning» (Tough 1971) «con un preciso obiettivo di apprendimento, in cui il tempo è riservato all’acquisizione di nuove conoscenze» ma anche di «impegno in attività consapevoli e deliberate, quali la pianificazione ed il problem solving, per le quali è definito un chiaro obiettivo professionale accompagnato da apprendimenti che ne rappresentano un sotto-prodotto» (Eraut 2004a, 50).

5. Le leve attraverso cui operano i modelli gestionali nelle organizzazioni

I principali fattori che all’interno delle organizzazioni generano formazione incorporata e che abbiamo sin qui identificato nella gerarchia delle attività, nei contenitori di conoscenza, nelle regole dei dispositivi formativi vigenti, nelle condizioni formative associate alle diverse posizioni lavorative agiscono sulle persone attraverso i modelli gestionali adottati dalle singole organizzazioni. In proposito potrebbe avere senso prendere in esame tali modelli. In questa sede, ci focalizziamo sull’insieme di strumenti attraverso cui tali modelli operano. Questo perché si tratta di strumenti comuni a tutti i modelli e perché è possibile ritenere che è attraverso tali strumenti (o leve) che le organizzazioni agiscono sulle persone e realizzano propri modelli di gestione dei singoli, dei team e dell’insieme dei membri di una organizzazione.

L’Employee Value Proposition (da ora in avanti EVP) è un modello di sistemizzazione dell’insieme di leve, che ha il pregio di fornirne una rapida visione d’insieme. Si tratta di un approccio ereditato dagli studi sulle organizzazioni e sul management delle risorse umane e utilizzato in numerose ricerche empiriche sin dagli anni ’90. In particolare, tale modello ha mostrato una utilità sia analitica che progettuale nei campi del *talent management*, dell’*employee retention and engagement*, dell’*employer branding* (Chambers et al. 1998; Heger Brian 2007).

L’EVP è stato definito come un sistema di incentivi: «the equalization of the rewards and benefits that are gotten by employees consequently for their execution at the working environment» (Pawar 2016, 56). Si tratta di leve che possono essere utilizzate a vari fini tra cui la motivazione al lavoro. In questa sede, a noi interessa individuare le singole componenti dell’EVP poiché esse possono contribuire a promuovere o ostacolare i processi di costruzione di senso degli individui nelle organizzazioni e ad alimentare il potenziale formativo – o deformativo – di ogni organizzazione. Ogni componente dell’EVP contribuisce a formare le persone mentre lavorano. Attraverso l’insieme delle leve che agiscono sulla gestione della vita quotidiana, una organizzazione tende a promuovere la convergenza di significati che l’individuo si crea nella interazione con la vita organizzativa (Weick 1979).

Il modello dell’EVP si basa di norma su cinque elementi (Fig. 1).

- *Affiliazione e senso di appartenenza* che un soggetto ha rispetto all’organizzazione in cui lavora. Gli elementi da considerare in ottica di formazione incorporata

riguardano la qualità delle relazioni con l'organizzazione e con gli attori organizzativi, la reputazione dei senior experts, i feedback ricevuti dai superiori, il rispetto, le valutazioni. Hanno inoltre rilievo le relazioni tra pari nel team di lavoro, i team ad elevato potenziale formativo. Sul piano civico consideriamo anche valori ed etica dell'organizzazione, la responsabilità sociale, il senso ed il rilievo che la società riconosce all'organizzazione di appartenenza.

- **Contenuti del lavoro:** i processi di apprendimento trasformativo del soggetto sono condizionati dalla qualità intellettuale del lavoro svolto legata alla sua varietà, alla sua natura intrinseca, al livello di autonomia e di responsabilità. Gli elementi da considerare in prospettiva di apprendimento trasformativo riguardano le relazioni con i fornitori e con i clienti (interni ed esterni), la capacità dei responsabili di costruire intenzionalmente occasioni di impegno e sfide professionali, l'etica del soggetto.
- **Sviluppo di carriera:** la progettazione e gestione degli sviluppi di carriera interni o esterni, in forma di mobilità orizzontale e verticale, possono rappresentare elementi per lo sviluppo di apprendimenti trasformativi del soggetto, in relazione all'avanzamento dell'età e al riconoscimento di obiettivi professionali raggiunti, in linea con aspirazioni personali o con progetti personali di sviluppo. È compresa la possibilità offerta al soggetto di ricevere benefici indiretti a carattere non economico, quali occasioni di crescita sul lavoro e formazione (a carattere formale e non formale).
- **Benefits** legati al salario indiretto. Sono componenti riferiti alla erogazione di benefici aventi per oggetto prestazioni sanitarie, permessi lavorativi, condizioni previdenziali, polizze sanitarie, agevolazioni, dispositivi mobili ecc.
- **Retribuzioni:** il riferimento è alle politiche retributive di *compensation* e al salario di base riconosciuto ad ogni lavoratore in ragione della posizione ricoperta e delle condizioni contrattuali praticate.



Figura 1 – Le componenti dell'employee value proposition. [Browne 2012]

Nel modello proposto la formazione è considerata parte del solo sviluppo di carriera. In realtà essa è incorporata in ciascuna componente del modello, poiché dal modo in cui ogni componente viene gestita si generano processi formativi (o deformativi). Attraverso le leve dell'affiliazione le organizzazioni formano al senso dell'appartenenza mediante la condivisione di principi e valori propri della cultura dell'organizzazione. Attraverso i contenuti del lavoro abbiamo già detto che si sviluppano processi di professionalizzazione e di apprendimento in generale in ragione delle modalità cognitive esercitate e delle relazioni in cui le persone sono immerse. Attraverso lo sviluppo di carriera si progettano percorsi mediante i quali si formano le persone alla conoscenza ed al rispetto delle regole valutative, si offrono nuovi contenuti lavorativi e si sviluppa la professionalità. Retribuzione e benefit hanno anch'essi funzioni valutative e attraverso criteri di premialità mirano ad avere un impatto sulla motivazione individuale ad apprendere nell'organizzazione.

In sintesi, l'EVP consente di individuare la presenza ed i modi in cui una organizzazione utilizza le diverse leve a disposizione al fine di gestire il contributo di ogni persona alla vita dell'organizzazione stessa.

6. Conclusioni. Fattori che determinano la formazione incorporata nelle organizzazioni

In conclusione, la formazione incorporata nelle organizzazioni è gestita attraverso le attività gerarchicamente sovraordinate, l'insieme dei contenitori di conoscenza prodotti dalla stessa organizzazione e le posizioni assegnate alle singole persone. Più specificamente possiamo dire che la formazione incorporata viene indotta attraverso i seguenti fattori.

- L'attività che ispira attività, azioni e operazioni sotto ordinate è costituita dalla adozione ed elaborazione prima di *strategie* e poi di *politiche dell'organizzazione*. Qui facciamo riferimento alle strategie di sviluppo organizzativo e non solo a quelle per la crescita delle persone che ne sono uno strumento o, se vogliamo, una condizione. Un esempio su cui torneremo, è rappresentato da un museo che decide di non essere più una infrastruttura per la celebrazione del passato o per la conservazione di alcuni oggetti, ma che decide di divenire un post-museo⁴: fa quindi una scelta strategica che per essere attuata avrà bisogno di una ulteriore elaborazione strategica (definizione di obiettivi, partners, tempi, risorse di ogni tipo, risultati attesi), da tradurre in politiche e poi in sistemi, strutture, servizi, attività.

⁴ Il post-museo si configura come un modo di progettazione delle sue attività e di esercizio delle funzioni educative e culturali (Hooper-Greenhill 1992, 2000), una linea di azione che considera il soggetto non più come «vuoto contenitore da riempire» (PaberzYTE 2016, 4), né come un «consumatore passivo» (Marstine 2008, 19) ma è esso stesso parte attiva del processo di costruzione di conoscenze che mette in atto nella nuova relazione che instaura con l'infrastruttura museale (Del Gobbo, Torlone e Galeotti 2018).

- I *contenitori di conoscenza* attraverso cui i membri di una organizzazione operano. I contenitori, come detto, sono come la cassetta degli attrezzi di una organizzazione ed hanno il peso dei libri di una biblioteca. Abbiamo visto che ne esistono di tanti tipi. Tra questi, ve ne sono diversi che contengono i vari tipi di regole che sovrintendono al funzionamento di una organizzazione. Alcune di queste regole meriterebbero uno specifico approfondimento in uno studio apposito; esse riguardano i processi formativi indotti sia dai modelli organizzativi adottati (gerarchici, a matrice, a cluster ecc.) che dai modelli di sistema di gestione delle persone (relazioni industriali, business partners, sviluppo organizzativo ecc.).
- Le *posizioni organizzative* attribuite ai singoli, ciascuna con il proprio potenziale formativo correlato a tempi e modi di cognizione praticabili e con una diversa applicazione degli strumenti o delle leve di incentivazione e motivazione (presentate come parte dell'EVP).

Quanto esposto non esaurisce il quadro completo dei fattori che determinano processi di formazione incorporata. Essi però dovrebbero essere sufficienti per comprendere cosa osservare di una organizzazione per individuare i processi formativi che essa induce nei propri membri attraverso modalità formative intenzionali, ma non immediatamente percepibili nei loro scopi educativi. Attraverso l'utilizzo dei diversi costrutti qui richiamati riteniamo sia possibile risalire al curriculum occulto di ogni organizzazione, prodotto sicuramente da una intenzionalità organizzativa, non necessariamente accompagnata da una piena consapevolezza educativa.

La prospettiva dell'individuo nell'apprendimento incorporato

Nei capitoli precedenti abbiamo focalizzato l'attenzione sui fattori che producono processi di formazione incorporata nelle organizzazioni, frutto della loro cultura e delle strategie adottate.

Passiamo ora alla considerazione delle condizioni che possono facilitare la 'risposta del soggetto', un suo approccio che gli consenta di rapportarsi con il contesto organizzativo da una prospettiva trasformativa. Per questo il punto di vista adottato in questo capitolo è quello del soggetto in formazione. È il punto di vista di chi deve quotidianamente confrontarsi con i processi di formazione incorporata da una prospettiva auspicabilmente fondata sulla consapevolezza, nutrita dalla riflessione e dalla critica, capace di identificare la natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato – propria o indotta dall'organizzazione – e, a partire da questa consapevolezza, deve impegnarsi nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati. In altre parole, cercheremo di mettere in luce alcuni elementi di riflessione che mostrino la possibilità per i membri di una organizzazione di sviluppare processi di apprendimento trasformativo.

A questo fine, assumiamo come presupposto che i risultati formativi raggiunti da ciascun soggetto siano frutto e prodotto di processi di apprendimento in qualche misura autodiretto, tendenzialmente tali, di *self-directed learning* (Caffarella 2000, 1993; Caffarella e O'Donnell, 1987; Brookfield 1996, 1986, 1985). Attraverso tali processi il soggetto crea le condizioni per mettere in discussione le proprie assunzioni legate al modo in cui vive l'organizzazione e per promuovere azioni educative dirette a modificare le proprie condizioni e a realizzare propri obiettivi di sviluppo (Brookfield 1985; Mezirow 1990b, 2000, 2003).

Il soggetto in formazione è esposto a processi formativi che costituiscono il materiale attraverso cui il soggetto stesso costruisce i propri processi di apprendimento e che pertanto lui gestisce nella costante dialettica con i processi indotti dall'organizzazione. Si tratta di uno sforzo dettato dalla possibilità e dalla eventualità di ricondurre a consapevolezza gli effetti dei processi di formazione incorporata cui si è esposti.

Il paradosso della formazione incorporata è che se 'percepita nella distrazione' essa non rimane inefficace. Se restano nella sfera del tacito e dell'inconsapevole tali apprendimenti saranno culturalmente assimilati, orientati e intenzionalmente diretti dalla sola organizzazione che li crea e ne definisce le modalità di funzionamento. Se diventano oggetto di riflessione e critica analisi, il soggetto ha il potere di trasformare tali apprendimenti da taciti a intenzionalmente acquisiti e gestirli in funzione dei propri obiettivi di crescita e sviluppo e renderli parte del modo in cui egli vede ed interpreta le esperienze che l'organizzazione mette a disposizione fornendo sue risposte e piani di azione (Mezirow 2003). Apprendere vuol dire capire le esperienze: «dobbiamo capirle per metterci in condizione di agire efficacemente» (Mezirow 2003, 18).

«Solo quando gli elementi che ci circondano hanno significato per noi, solo quando prospettano delle conseguenze che si possono raggiungere usandoli in determinati modi, diventa possibile assumerne un controllo deliberato e intenzionale» (Dewey 1933, 19).

Trovare un significato nelle esperienze che il soggetto vive in ogni momento dell'attività lavorativa vuol dire dare ad esse senso o coerenza: «il significato è una forma di interpretazione» (Mezirow 2003, 18) che ciascuno dà ad esperienze e relazioni che continuamente vive. Reinterpretare una esperienza passata o una nuova esperienza in base ad un nuovo set di aspettative e prospettive implica dare ad essa un nuovo significato e una nuova prospettiva. Ogni esperienza vissuta sul lavoro necessita da parte del soggetto della sua capacità di 'passare al setaccio' l'esperienza accumulata, gli schemi e le prospettive vissute anche in modalità forzosa (Habermas 1984) per costruire una nuova interpretazione, la sua risposta ed emanciparsi attraverso prospettive alternative che orientano le sue azioni perché coerenti con i suoi obiettivi di sviluppo. L'azione del soggetto rappresenta il momento in cui le nuove prospettive prendono forma perché guidano nuovi comportamenti, supportano decisioni, consentono di rivedere punti di vista e riformulare o risolvere problemi. La dimensione collettiva di soggetto e azione consente di inquadrare il primo nelle sue potenzialità emancipatorie e trasformatrice rispetto alla sua capacità di risolvere problemi, superare gli «habits of expectation» (Mezirow 1990b), realizzare motivi di sviluppo attraverso la costruzione di risposte a livello collettivo. Il soggetto attore del cambiamento è il Pubblico (Dewey 1927): «chi subisce in misura apprezzabile l'indiretta influenza, benefica e nociva, di un atto (e pertanto) forma un gruppo sufficientemente specifico del quale occorre riconoscere l'esistenza e al quale conviene dare un nome. Il nome che abbiamo scelto è il Pubblico» (Dewey 1927, 99).

Il soggetto cui facciamo riferimento è il soggetto potenzialmente collettivo, storicamente determinato, che con l'uso della ragione «si appropria della sfe-

ra pubblica controllata dall'autorità e la trasforma in una sfera dove la critica si esercita contro il potere dello Stato» (Federighi 2018a, 14). È il soggetto che, eliminando le «submerged determinants» (Habermas 1984, 194) all'origine dei propri problemi e condizioni di necessità, realizza con l'azione educativa – individuale e sociale – le proprie aspirazioni di crescita e di sviluppo intellettuale. Promuovere consapevolezza e alimentare il potere emancipatorio del soggetto storico collettivo sul lavoro alimenta una educazione degli adulti epistemologicamente orientata non ad una pedagogia dell'offerta formativa quanto piuttosto ad una pedagogia della risposta individuale e collettiva. Federighi (2018a) la definisce come segue:

una pedagogia della risposta individuale e collettiva alle sfide che si frappongono alla propria crescita, ovvero del riconoscimento e della possibilità di far uso dell'educazione in quanto soggetto storico, portatore di innumerevoli problemi e motivi di sviluppo rispetto ai quali costruire risposte (Federighi 2018a, 12).

Dalla risposta del soggetto si generano – o meno – le trasformazioni delle sue condizioni di vita e di lavoro. Supportare processi di costruzione di senso a livello individuale nelle organizzazioni, gestire intenzionalmente l'insieme delle componenti che regolano ogni contesto professionale e il modo in cui è strutturato il lavoro (EVP) consente di affrontare problemi e condizioni di necessità con strumenti educativi e costruire risposte emancipatorie in linea con aspirazioni di crescita maturate dal soggetto. Egli non è solo fruitore di artefatti e contenitori di conoscenza ma li usa e produce a fini trasformativi per trasformare sé e le dimensioni dell'organizzazione in cui lavora in funzione della modifica delle sue condizioni di vita e di lavoro («un vero soggetto è un soggetto che crea, produce, trasforma», Sannino 2011, 108).

1. Soggetto ed esperienza lavorativa

Le azioni produttive in cui è coinvolto il soggetto sul lavoro possono prevedere processi che stimolano o inibiscono la sua riflessione e promuovere – o meno – l'attivazione del suo «learning cycle»¹ (Kolb 1984). Percorrere l'intero ciclo attraversando ogni singola fase consente al soggetto di «ridurre gli spazi di imprevedibilità dell'educazione informale» (Federighi 2009, 133) e anticipare i possibili effetti dell'azione educativa posta in essere dall'organizzazione. Il ciclo, nella proposta di Kolb (1984), prevede le seguenti fasi.

¹ L'apprendimento esperienziale si pone come teoria di sintesi tra vari elementi che confluiscono e si combinano nei processi di apprendimento. La definizione operativa che Kolb fornisce di apprendimento esperienziale (processo attraverso cui si crea la conoscenza mediante la trasformazione dell'esperienza) ne pone in evidenza gli elementi caratterizzanti: *la natura di processo; il legame causale e continuativo con l'esperienza; la coincidenza dell'apprendimento con la risoluzione di conflitti; il carattere olistico adattativo rispetto al mondo circostante; il rapporto tra contesto e individuo; la natura di processo finalizzato alla creazione di conoscenza, dalla più semplice alla più complessa.*

- Fase 1: il soggetto percepisce l'esperienza lavorativa che vive come rilevante e significativa, dissonante rispetto alle sue attese, capace di produrre un diverso tipo di performance. La dissonanza è la base per motivare il suo impegno in una successiva attività di riflessione.
- Fase 2: il soggetto attiva un'osservazione riflessiva sull'esperienza concreta che vive sul lavoro e ne analizza i contenuti. Dal coinvolgimento in azione il soggetto passa alla osservazione distaccata e analitica dell'esperienza per valutarla e trarne indicazioni per risolvere problemi e definire piani futuri di azione.
- Fase 3: a conclusione dell'osservazione riflessiva, il soggetto concettualizza e sistematizza, a livello teorico e metodologico, pensieri e idee attraverso cui prende forma la definizione di principi generali e linee-guida valide anche per future esperienze.
- Fase 4: il soggetto sperimenta nell'azione i risultati dell'osservazione in termini di conoscenza acquisita per testarne la validità. E da qui il ciclo riprende dalla prima fase.

Azione, osservazione, concettualizzazione e sperimentazione possono o meno accompagnare il soggetto nei suoi processi di apprendimento e nello sviluppo della sua capacità di risolvere i problemi che incontra (non solo di carattere tecnico-professionale) e di correggere le sue distorsioni, correlate a credenze e assunti che fondano i suoi comportamenti e sue decisioni (Mezirow 1990a).

2. La costruzione dei significati sul lavoro da parte del soggetto

La vita di una organizzazione è caratterizzata da scelte, decisioni, comportamenti che sono il risultato delle informazioni limitate che ogni soggetto ha, del tempo disponibile che ha per assumere una decisione, dei processi cognitivi che guidano le sue azioni. Le scelte su cui un'organizzazione fonda la sua esistenza sono il prodotto dei processi formali attraverso cui si struttura e dei processi di costruzione di senso attraverso cui ogni individuo e ogni team di lavoro attribuisce significati al lavoro che svolge.

Tutto ciò che accade contestualmente allo svolgimento di processi produttivi riguarda un soggetto che ha una sua traiettoria di vita personale e professionale, i suoi sistemi di credenze, teorie, assunzioni, prospettive e schemi interpretativi della realtà (Mezirow 2000, 2003), le sue abitudini di consumo (anche culturale); un soggetto che in funzione di essi reinterpreta continuamente i significati ed il senso di esperienze e relazioni presenti nell'organizzazione di cui è parte. Questo sistema di significati e credenze funziona, in altri termini, come un filtro attraverso cui l'esperienza lavorativa è mediata e interpretata da ogni attore organizzativo. Ogni processo di crescita – o decrescita – di chi lavora è influenzato dal modo in cui ciascuno vive e si costruisce il senso della propria attività produttiva, delle relazioni di cui è parte, delle regole che la normano. Ogni azione educativa che il soggetto vive nel lavoro è condizionata pertanto dai risultati – non solo economici – che derivano dal lavoro svolto e dagli sviluppi che il lavoro ispira.

Lavorare significa far parte di una organizzazione sociale che determina il senso ed il valore dell'esserne membro, attraverso le strategie che decide di realizzare, le modalità di funzionamento di processi, la tipologia di relazioni di cui alimenta i rapporti tra i suoi membri, le dinamiche, la gestione dei fattori di cui essa si compone. Il lavoro (*work*), ancor prima di essere attività produttiva (*job*), è innanzitutto una attività attraverso cui un individuo si inserisce nel mondo, crea nuove relazioni, fa uso dei suoi talenti e potenzia sue attitudini, apprende e accresce, sviluppa la sua identità ed il suo senso di appartenenza («work is far more than a job», Morin 2004, 3). Nella prospettiva del sense-making il lavoro è strettamente correlato alla capacità del soggetto di realizzare il suo benessere attraverso la costruzione di senso coerente o per lo meno più vicino a suoi valori, progetti di vita, interessi (Rossi 2012, 2008; Cornacchia 2018). È sul lavoro e nel lavoro che i soggetti costruiscono

la possibilità di realizzare i progetti di vita che hanno ragione di scegliere e perseguire, grazie alle abilità, le competenze e le capacità acquisite e promosse dai processi formativi formali, informali e non formali che il percorso di vita mette davanti in ogni luogo ed in ogni tempo con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo integrale della persona nei diversi contesti di vita (Parricchi 2018, 234).

In questo senso il benessere individuale è determinato non solo dai contenuti professionali e dall'ambiente di lavoro (contesto culturale, comportamenti, norme scritte e non scritte, usanze, reti sociali e di apprendimento dinamico, appartenenze etniche, di genere ecc.) ma anche dai processi attraverso cui ogni individuo si rappresenta continuamente il senso di quel che fa e costruisce senza interruzione i significati relativi alle relazioni professionali in cui è inserito e al tipo di lavoro cui è assegnato (Rotondi, 2000; Boffo 2016, 2011). Il processo di costruzione di senso è esso stesso frutto di azioni educative che pongono il soggetto in condizione di creare – attraverso processi di negoziazione – la sintonia tra propri sistemi valoriali e quelli dell'organizzazione per cui lavora. Il significato e i valori eterodeterminati, la valutazione di coerenza, armonia, equilibrio tra dimensione individuale e dimensione lavorativa di aspettative, valori e azioni sono il risultato di processi formativi e di continua negoziazione, influenzati da culture ed elementi biografici che l'individuo rielabora per dare senso ai flussi di esperienza che vive in occasione del lavoro.

Quali sono i significati che qualificano da un punto di vista educativo una esperienza professionale? Tra le diverse tassonomie, proponiamo quella di Morin (2004) poiché inquadra i significati all'interno di una dimensione spesso trascurata dei modelli organizzativi ovvero quella della «correttezza etica e morale del luogo di lavoro» (Morin 2004, 7). E in relazione a questa dimensione definisce ricco di significati il lavoro «svolto responsabilmente, non solo per il modo in cui viene eseguito, ma anche in relazione al prodotto ed alle conseguenze che esso genera». Significato sociale, correttezza morale, piacere legato al risultato, autonomia, riconoscimento, relazioni positive fondano la significatività di un lavoro che supporta i processi di sense-making di ogni individuo (Tab. 1).

Tabella 1 – Le caratteristiche di un *meaningful work*. [Morin 2004, 7]

Caratteristiche del lavoro	Definizione
Significato sociale	Svolgere un lavoro di cui sono evidenti l'utilità sociale ed il contributo che esso dà alla società.
Correttezza morale	Fare un lavoro che è moralmente giustificabile in termini di processi e risultati.
Piacere legato al risultato	Provare piacere rispetto alla attività lavorativa che si svolge in quanto sviluppa il potenziale del lavoratore e lo aiuta nel conseguimento dei propri obiettivi.
Autonomia	Essere capace di utilizzare le proprie abilità ed il proprio giudizio nel risolvere i problemi e nel prendere decisioni relative al lavoro che si svolge.
Riconoscimento	Fare un lavoro che corrisponde alle proprie abilità, i cui risultati sono riconosciuti ed il cui compenso è adeguato.
Relazioni positive	Fare un lavoro che consente di avere contatti interessanti e di intrattenere relazioni positive con altri individui.

Sul piano dell'azione educativa, le organizzazioni creano le condizioni per promuovere processi di costruzione di senso in cui ogni individuo è costantemente impegnato utilizzando a tale scopo ciascun elemento del contesto lavorativo (attività nelle sue diverse declinazioni, contenitori di conoscenza e artefatti, posizioni organizzative, dispositivi formativi). In questo senso, come detto, qualunque luogo di lavoro può essere letto come una *learning organisation*, non solo perché costituisce una realtà organizzativa che apprende dalle esperienze dei suoi membri, si accresce e si migliora, ma soprattutto perché si configura come organizzazione che fa apprendere ai propri membri una cultura sia della produzione che della vita, supporta processi che incidono anche sulle possibilità del soggetto di acquisire ulteriore formazione e di intraprendere in autonomia ulteriori percorsi autodiretti di crescita.

La gestione dei processi formativi a carattere incorporato nelle organizzazioni

1. Introduzione

Le riflessioni presentate nei precedenti capitoli si fondano anche sui risultati di esperienze strutturate in cui è stato possibile praticare in modo controllato la gestione dei processi di formazione incorporata, svolte in tre diversi tipi di organizzazioni: impresa, museo, carcere. Si è trattato di progetti di media durata, sempre pluriennale. Ciò che accomuna le tre organizzazioni (produzione manifatturiera, infrastruttura culturale, un luogo di reclusione) è la possibilità di praticare dovunque processi di formazione incorporata. Nei paragrafi che seguono saranno esposte le linee metodologiche attraverso cui sono stati progettati e gestiti i processi di formazione incorporata in ciascuna delle tre organizzazioni.

L'analisi dei risultati è stata svolta prendendo in esame le fasi attraverso cui è stato progettato e gestito dai diversi attori organizzativi il processo formativo di tipo incorporato, agito nella quotidianità delle loro pratiche professionali. Per ciascuna fase sono state individuate e analizzate le azioni educative incorporate nei processi di produzione e di erogazione di servizi ed è stato definito il modo in cui gestirle in funzione di obiettivi trasformativi che potessero essere raggiunti da individui, team, organizzazione.

Il caso relativo all'impresa manifatturiera ha per oggetto uno specifico target di popolazione aziendale, i talenti. In proposito, sarà oggetto di riflessione quanto realizzato attraverso lo specifico programma volto alla selezione, crescita, sviluppo e valorizzazione dei talenti in azienda.

Nel caso del museo, l'oggetto di studio è costituito dalla messa a punto di un dispositivo formativo che contribuisse a creare opportunità di inserimento

lavorativo per giovani NEET¹ a partire dalla rete di relazioni istituzionali proprie di questa infrastruttura culturale e a dare loro accesso ai servizi ed alle opportunità dalla stessa offerte. Per questo il focus è stato orientato verso il tipo di dispositivo formativo museale adottato, ovvero verso le regole attraverso cui si consente alle persone di divenire pubblico del museo e di apprendere attraverso il ‘curriculum invisibile’ posto in essere. Per rispondere al problema di inserimento nel mercato del lavoro dei giovani NEET il museo deve cambiare paradigma, divenire un ‘post-museo’, che propone non più solo esposizioni di oggetti o collezioni unilateralmente determinate nei contenuti, tempi, modalità di fruizione. Il nuovo museo, il post-museo genera azioni diversificate – non solo espositive –, progettate appositamente dall’istituzione culturale in risposta a problemi dei NEET.

Infine, in carcere la ricerca si è dedicata alla definizione delle azioni educative incorporate nelle pratiche di professionisti ed operatori e delle modalità di gestione della vita penitenziaria a fini trasformativi. In particolare, è stato preso in esame l’ingresso in carcere, i primi tre mesi di permanenza: si tratta, come è noto, del periodo più problematico perché determinante per favorire l’inserimento nella vita detentiva e per ridurre i gesti di autolesionismo. Nel percorso di ricerca iniziato nel 2006² abbiamo dato il massimo rilievo all’avvio di dinamiche di apprendimento che portassero al superamento dei motivi che hanno favorito azioni delittuose all’origine della detenzione. Gli attori organizzativi coinvolti nel percorso sono stati dirigenti ministeriali, di istituto, di provveditorati regionali, personale responsabile dell’area sicurezza e dell’area trattamentale, magistratura di sorveglianza, operatori del volontariato, in Italia (Abruzzo, Lazio, Molise, Toscana, Umbria) e in altri paesi europei (Cipro, Germania, Grecia, Norvegia, Romania, Ungheria). Questi studi si sono ulteriormente sviluppati sotto la direzione di Loretta Fabbri con cui le piste di ricerca intraprese sono evolute e hanno raggiunto ulteriori livelli di sistematizzazione³ (Fabbri e Amiraux 2020; Bianchi 2020; Torlone e Federighi 2020; Torlone e Bianchi 2019).

¹ Not (engaged) in Education, Employment and Training (NEET).

² Il percorso è stato alimentato dalle seguenti opportunità di ricerca internazionale: Social Inclusion. How Leonardo da Vinci projects contributed to make it effective (2006-2007); QfToTeach-Qualified To Teach (2007-2009); Low skilled take their qualifications “one-step-up” (2008-2010); One step ahead (2010-2013); Free-Fundamental Rights Education in Europe (2013-2015), Progetto Formativo della casa circondariale di Chieti per il miglioramento della performance lavorativa per il rispetto dei diritti umani delle persone detenute, premiato con il Premio Filippo Basile 2013 per la formazione nella Pubblica Amministrazione; Pebble-Prison Education Basic Skills Blended Learning (2014-2016).

³ La ricerca che ha consentito ulteriori indagini e analisi è Forward-Formazione, ricerca e sviluppo di strategie *Community-based* per facilitare e supportare le pratiche di convivenza nei contesti multietnici (2019-2020), finanziato dal Ministero dell’Università e della Ricerca (ID 85901) e realizzato sotto la direzione scientifica di Loretta Fabbri, Università di Siena.

2. La formazione incorporata nella gestione dei talenti in azienda

I processi di formazione incorporata adottati dall'azienda e che qui prendiamo in considerazione riguardano la gestione dei talenti, ovvero l'insieme di norme e procedure definite dall'organizzazione per orientare i comportamenti degli attori organizzativi verso una cultura di gestione della crescita dei talenti e per promuovere ad ogni livello (manageriale e di linea) la capacità di trattenere persone di valore. Questo richiama da un lato la necessità per l'organizzazione di definire appositi dispositivi, anche formativi, in grado di soddisfare i bisogni e gli interessi di una popolazione specifica e dall'altro la necessità per il talento di sapersi rapportare con tali dispositivi per realizzare proprie aspirazioni di crescita professionale e personale.

Ci riferiamo in questa sede alla progettazione della formazione incorporata dei talenti omettendo l'analisi della sua gestione e valutazione. Questo perché intendiamo fornire una esemplificazione delle tipologie di attività che anche nella formazione incorporata dei talenti possono essere realizzate.

L'analisi che proponiamo riguarda il processo di gestione dei talenti e le principali azioni che lo hanno accompagnato:

- definizione dei processi di formazione incorporata nei piani strategico-organizzativi per l'attrazione dei talenti;
- creazione delle condizioni per la costruzione e la selezione del pool di talenti;
- analisi, rilevazione ed interpretazione della domanda di formazione dei talenti;
- definizione di una offerta formativa pertinente con la domanda di formazione del talento.

Per ciascuna di queste azioni forniremo una breve definizione, la descrizione del potenziale formativo e del dispositivo formativo, concludendo con la gestione in chiave educativa, riferendo di alcune pratiche in uso e delle rispettive esemplificazioni.

1. Definizione dei processi di formazione incorporata nei piani strategico-organizzativi per l'attrazione dei talenti

La gestione dei talenti consiste nella creazione delle condizioni organizzative per la predisposizione di una proposta di qualità delle opportunità di crescita. Si tratta di promuovere la cultura del valore del talento in azienda, di definire e sviluppare strategie e politiche di gestione dei talenti e modelli organizzativi che le realizzino. Questo dipende dalla qualità educativa di azioni che l'organizzazione intende costruire, quali i sistemi premianti, di valutazione – del potenziale, delle performance, delle competenze –, le prospettive di sviluppo professionale e di gestione dell'innovazione. In ciascuna di queste azioni esiste un 'quid educativo' che l'organizzazione decide di gestire intenzionalmente per l'attrazione e lo sviluppo dei talenti.

I talenti sono persone ad alto potenziale, che sanno crescere ed imparare, cogliere le opportunità più sfidanti e scelgono loro l'organizzazione in cui lavorare e migliorarsi.

Dalla prospettiva dell'organizzazione la decisione di attivare azioni educative rivolte nello specifico ai talenti è legata alla presenza di piani strategici aziendali ovvero artefatti che simboleggiano la strategia di crescita che un'organizzazione si dà in termini di obiettivi da raggiungere – finanziari e produttivi –, attività da realizzare in funzione degli obiettivi, indicatori di performance (KPIs-Key performance indicators) per ogni obiettivo definito, tempistiche da rispettare per il conseguimento degli obiettivi. Tra le attività è compreso lo *human resource planning* ovvero il processo di pianificazione di strategie e azioni utili a valutare la tipologia di risorse umane necessarie per realizzare il business aziendale ed all'equilibrio ideale in termini di distribuzione di competenze ed età all'interno della popolazione aziendale. Per molte aziende i talenti rappresentano una risorsa cui riservare azioni e misure dedicate, anche di formazione, perché sono i talenti che rappresentano la forza trainante per lo sviluppo organizzativo, il suo futuro. Per queste aziende contano la cultura organizzativa orientata al talento, la qualità e la quantità di leader presenti, le loro propensioni rispetto alle diverse posizioni e professioni, la loro età per pianificare la rotazione nel lavoro, il numero di posizioni chiave, il budget a disposizione, le competenze esistenti e quelle richieste per carriere manageriali (M^4) e di alta professionalizzazione (P^5) funzionali allo sviluppo dei piani aziendali.

La gestione dei talenti è progettata attraverso la costruzione di un ricco e articolato sistema formativo aziendale, composto da diverse azioni. Nella prospettiva della formazione incorporata questo comporta il saper gestire il 'quid educativo' presente in ogni componente della organizzazione, delle sue strategie, del modello attraverso cui è strutturata. Si cambiano allora le posizioni organizzative e se ne creano di nuove, si riprogettano le politiche di recruiting, di sviluppo e di formazione, si riprogetta la funzione della formazione come dimensione che accompagna l'intero processo di utilizzo di conoscenze e del loro accrescimento, si rivedono le *job description*, si potenziano le politiche di rotazione di posizioni, si modificano le regole distributive dei benefit economici, si definiscono percorsi formativi ricchi e personalizzati.

La gestione dei talenti richiede una strategia formativa aziendale che gestisca in modo coerente tutte le leve che abbiamo posto in evidenza nei precedenti capitoli e, in particolare i contenuti del lavoro, i benefit economici e non, la formazione, l'affiliazione, le posizioni organizzative ricoperte.

⁴ Le azioni per l'attrazione di talenti in funzione di carriere manageriali sono guidate dalla necessità di attrarre persone in grado di dirigere un'azienda, una divisione o dipartimento, una funzione, persone in grado di guidare un team per lo sviluppo di un nuovo prodotto o servizio, che possono presidiare un turno di produzione o che possono gestire punti vendita che impegnano un numero considerevole di persone.

⁵ Le azioni per l'attrazione di talenti in funzione di carriere da *professional* sono guidate dalla necessità di attrarre persone in grado di sviluppare ed innovare il know-how distintivo di una organizzazione, farlo evolvere per ideare nuovi prodotti e servizi.

L'organizzazione, nelle sue funzioni dedicate (top management, senior management, capi area, funzione, management di linea), si allinea con il compito di creare contesti formativi capaci di soddisfare la domanda di crescita del talento. Quello che l'organizzazione struttura deliberatamente è la creazione di una serie di attività e azioni, progettate in modo personalizzato per i talenti. Le azioni che ne conseguono sono altamente strutturate, connesse a componenti organizzative tangibili (posizioni organizzative, incentivi, retribuzioni, tecnologie, codici di abbigliamento, modalità di lavoro in team, ambiente fisico di lavoro), oppure intangibili (valori guida, etica, modelli di razionalità, criteri di carriera, codici di comportamento, convinzioni assimilate a seguito di processi di costruzione di senso da parte dell'organizzazione). Si tratta di azioni volte alla gestione di:

- *Benefit tangibili e intangibili.* Oltre a polizze sanitarie, pensioni integrative, permessi lavorativi, servizi per l'infanzia e per la cura della persona in azienda, agevolazioni economiche su viaggi o acquisto di altri beni personali, le organizzazioni puntano anche su benefit intangibili, riferiti alla costruzione di percorsi formativi personalizzati e per un rapido sviluppo professionale, che i talenti chiedono in funzione della loro maggiore competitività sul mercato. La formazione incorporata incide sulla possibilità che il talento ha di accumulare vari tipi di benefit, disegnati e riconosciuti anche con funzione educativa;
- *Contenuti del lavoro.* Per attrarre talenti l'organizzazione definisce l'assegnazione di posizioni organizzative in cui è elevata l'esposizione a processi di innovazione, che hanno contenuti del lavoro sfidanti, diversificati, ricchi e ad elevato potenziale formativo. I talenti vogliono lavori da cui imparano nuovi comportamenti e nuovi livelli di performance, vogliono essere esposti alle migliori idee, alle migliori tecnologie, alle più avanzate innovazioni organizzative, vogliono feedback e valutazione. L'organizzazione attraverso l'assegnazione di ruoli e di posizioni deliberatamente selezionate in funzione dei loro processi di crescita determina i processi formativi dei talenti che li ricoprono;
- *Prospettive di carriera.* Le persone di talento sono attratte e motivate a lavorare per aziende che offrono *fast track programmes*, prospettive di avanzamenti e di sviluppo professionale in tempi brevi. In particolare, i talenti manageriali appartenenti alle generazioni X, Y e Z⁶ sono molto attenti al valore della crescita professionale e desiderano apprendere cose nuove⁷ per essere in grado di traghettare verso posizioni organizzative ad alto potenziale formativo, ovunque esse siano disponibili;

⁶ Consideriamo della «generational constellation» (Howe e Strauss 2007) le generazioni X (40-56 anni), Y (22-39 anni) e Z (18-21 anni). Diversi sono gli studi (Singh e Dangmei 2016; Ulrich e Smallwood 2012; Weiss e Mackay 2009; Cappelli 2008; Tansley et al. 2007) che hanno indagato i driver attrattivi per i talenti in base alla loro età. In tutti la componente della ricchezza e varietà di opportunità di crescita sul lavoro è una forte scriminante.

⁷ «I giovani manager di oggi vogliono obiettivi chiari per la settimana il lunedì, un minimo di feedback il mercoledì e la performance review il venerdì. Se non ottengono lo sviluppo di carriera e l'apprendimento che si aspettano, vanno semplicemente a cercarli da un'altra parte» (Bill Rogers citato in Michaels et al. 2001, 57).

- *Appartenenza e cultura organizzativa.* Le azioni progettate per attrarre i talenti riguardano il modo attraverso cui l'organizzazione e le singole articolazioni (unità, aree, dipartimenti) costruiscono la narrazione di vision, mission, valori per creare cultura organizzativa, senso di appartenenza, efficienza e benessere. La cultura organizzativa è ciò che tiene insieme i membri di una organizzazione, frutto di processi formativi sedimentati nel tempo attraverso comportamenti assunti e reiterati in aderenza ai modelli organizzativi esistenti. Essa determina i comportamenti individuali e collettivi in una data organizzazione, area o dipartimento, li orienta e li guida in ragione della *vision* – potere del brand aziendale, la sua attrattività, l'eccellenza costruita nel tempo –, della *mission* – unicità del prodotto o del servizio, cultura dell'eccellenza, capacità generativa di sogni e di emozioni, proiezione verso sfide competitive – e dei *valori* trasmessi a tutti i suoi membri – principi, etica professionale, modo di lavorare insieme sia internamente sia con esternamente⁸, emozioni che alimentano lo spirito di squadra, integrità nei comportamenti professionali, capacità di coltivare e promuovere l'innovazione, passione per il prodotto o servizio distintivo dell'organizzazione, capacità di porsi obiettivi ambiziosi. Il potenziale formativo del lavoro per un talento è determinato dai significati che il talento trova dentro l'azienda e da quelli della sua attività lavorativa. Un lavoro è ricco di significato ed è attraente quando è svolto con responsabilità sia in riferimento alle modalità esecutive che al prodotto e alle conseguenze che genera. È la componente del talent management che ha a che fare con la dimensione etica e morale dei modelli organizzativi;
- *Compensation.* Rappresenta un elemento di contesto che incentiva o meno il potenziale formativo di una organizzazione, motiva il talento ad impegnarsi in processi di apprendimento ma non incide sui risultati né sui contenuti educativi del suo lavoro. Tuttavia, ripensare le politiche di *compensation* dei talenti attraverso la classificazione delle loro posizioni organizzative, i benchmark retributivi e la progettazione di sistemi di performance management vuol dire costruire le condizioni per supportare i loro apprendimenti, anche attraverso la componente retributiva del loro lavoro.

L'insieme delle opportunità ad alto potenziale formativo richiede rigore metodologico nella loro creazione, progettazione, incorporazione all'interno di dispositivi amministrativi, tecnici ecc. ad impatto educativo.

2. Creazione delle condizioni per la costruzione e la selezione del pool di talenti

La presenza nei piani strategico-organizzativi di politiche di gestione dei talenti comporta l'adozione di pratiche di selezione i cui processi di formazione incorporata siano intenzionali.

⁸ Con clienti, fornitori, concorrenti, azionisti, altri portatori di interesse.

Nella nostra esperienza questo è il momento in cui sono stati definiti criteri e modalità di selezione dei talenti. Essi variano a seconda delle organizzazioni, delle loro dimensioni, del tipo di cultura aziendale, del settore merceologico, di dinamiche, processi, procedure da adottare. Qualsiasi modalità di selezione si adotti, il talento in azienda è identificato e selezionato in ragione di strumenti di misurazione in ottica comparativa (es. assessment center di gruppo e individuali), finalizzata a individuare coloro che possiedono:

- potenzialità da sviluppare
 - in carriere di alta professionalizzazione (percorso di talent management P);
 - in carriere manageriali (percorso di talent management M);
- un potenziale non sviluppabile nel breve periodo (1-2 anni);
- un elevato potenziale che non necessita particolari azioni di sviluppo ma solo di mantenimento.

Nella selezione dei talenti sono stati riprogettati i processi di formazione incorporati nelle strategie, strumenti e metodi di selezione e attivate azioni educative volte a:

- rinnovare le modalità di selezione e gli enti da cui attingere. Non basta più il riferimento alle solite università in giro per il mondo o ai canali social da cui attingono profili, curricula, colloqui. Le aziende iniziano a ricontestualizzare i propri processi di selezione aprendosi ad enti provenienti da altri settori produttivi – diversi da quello in cui opera l'organizzazione –, e da altre aree geografiche mai esplorate in precedenza, a trovare il modo di raggiungere i talenti 'silenti' superando i 'cacciatori di teste';
- definire i tempi di selezione. La selezione dei talenti viene effettuata in tempi in cui si sfruttano periodi di rallentamento della produzione;
- definire i modi per operationalizzare il cluster aziendale dei talenti in riferimento ai criteri di selezione: non solo età anagrafica, ma anche seniority ed elevati livelli di performance conseguiti, percorsi di carriera svolti, diversificazione dei settori produttivi di provenienza e della tipologia di talenti (es. sviluppabili e non sviluppabili);
- modificare le politiche retributive pur di ottenere i candidati che si vogliono;
- mappare le competenze di base da associare ad un profilo di talento.

Nella selezione dei talenti, abbiamo svolto la misurazione del potenziale attraverso il ricorso alla valutazione dei capi, mitigata con due strumenti: la *Nine Box Grid* per i talenti interni e la costituzione di un assessment center per i talenti esterni.

La valutazione risultante dalla *Nine Box Grid* è stata utilizzata perché fornisce informazioni utili per il posizionamento della risorsa nel pool dei talenti. I punteggi che il talento ottiene con la *Nine Box Grid* e le rispettive azioni che l'azienda ha intrapreso sono i seguenti.

- 9 = *Ottimo performer*: per lui l'azienda pianifica iniziative strategiche in cui inserire la risorsa, progetta un percorso solido di sviluppo, pianifica spostamenti di posizioni organizzative e verifica scatti di retribuzione.

- 8 = *Performer di elevato interesse*: per lui l'azienda pianifica rotazioni a breve periodo e interventi di coaching finalizzati ad ulteriore sviluppo.
- 6 = *Performer di livello superiore alla media dei suoi pari*: per lui l'azienda identifica la prossima opportunità di sviluppo e progetta contenuti professionali sfidanti.
- 5 = *Performer di livello medio*: è il talento che l'azienda lascia nelle mansioni attuali prevedendo azioni educative e di sviluppo.
- 7 e 4 = *Performer da tenere sotto osservazione*: l'azienda verifica altre posizioni organizzative verso cui spostare la risorsa.
- 1 = *Scarso performer*: l'azienda tiene la risorsa sotto osservazione per sei-nove mesi a seguito dei quali valuta l'uscita dal programma dedicato o il consolidamento.

Nella nostra esperienza alla valutazione della *Nine Box Grid* hanno fatto seguito altre fasi di valutazione del talento:

- il Capo valida oppure modifica i risultati della *Nine Box Grid*, sulla base delle sue valutazioni legate all'osservazione della persona;
- la *Nine Box Grid*, eventualmente modificata, viene sottoposta alla validazione da parte del Comitato di Direzione cui partecipano i Direttori di tutti i dipartimenti aziendali, il Responsabile dello Sviluppo e l'Alta direzione;
- a chiusura del processo, le *Nine Box Grid* (di dirigenti, funzionari) vengono approvate e certificate a livello di corporate e su questa base sono individuati i talenti.

L'*Assessment Center* è uno strumento utilizzato per la selezione dei talenti. Esso prevede:

- simulazioni, di gruppo o individuali, per la individuazione e diagnosi delle competenze richieste da una particolare posizione organizzativa;
- somministrazione di test psicologico-attitudinali, con l'obiettivo di fornire indicazioni sulle potenzialità del candidato rispetto alle competenze-chiave di carattere relazionale e manageriale, richieste dall'organizzazione. Alcune di queste misurate dall'*assessment center* per i talenti sono:
 - tener fede agli impegni presi;
 - affrontare le emergenze guardando al risultato;
 - supportare le persone nel superamento dei propri limiti e garantendo libertà di azione;
 - condividere dati e informazioni;
 - assumersi e portare avanti le proprie responsabilità;
 - condividere e premiare i successi;
 - generare ottimismo;
 - avere il coraggio di fare scelte difficili;
 - costruire la migliore squadra e sviluppare leader in grado di guidarla;
 - capacità intellettive;
 - capacità di sintesi;

- comunicazione;
- relazioni di gruppo.

L'*Assessment Center* restituisce all'azienda un resoconto complessivo di ciò che caratterizza il talento e una valutazione numerica per ciascuna area di competenza sottoposta a valutazione mediante l'utilizzo di una scala appositamente congegnata. Anche in questo caso i risultati dell'*Assessment Center* hanno rappresentato nella nostra esperienza una base dati utile per valutare le aree da potenziare e da valorizzare attraverso azioni educative ad hoc per il talento.

3. *Analisi, rilevazione e interpretazione della domanda di formazione dei talenti*

Dopo aver provveduto alla selezione si è passati alla individuazione della domanda individuale di formazione e delle aspirazioni di crescita e sviluppo per valutare le possibili modalità di risposta.

Il colloquio individuale di crescita è il momento in cui viene analizzata e rilevata la domanda di formazione del talento. Ogni colloquio è preceduto da un incontro con il capo diretto della risorsa per raccogliere elementi utili a conoscere le aspirazioni del talento e le attese dell'organizzazione rispetto a lui.

Il colloquio con il talento si realizza in forma di intervista individuale. L'oggetto è rappresentato dalle attese del talento in termini di sviluppo e di crescita, dalle aree di competenze su cui lavorare per il loro potenziamento, dai livelli di performance raggiunti fino al momento del colloquio e da livelli futuri da conseguire. Le indicazioni che il talento esprime in ordine a sue aspirazioni e problemi di suo interesse sono filtrate dagli schemi interpretativi che il partecipante ha di sé e dei contenuti educativi correlati.

Analisi e rilevazione sono svolte tendenzialmente insieme al talento nel corso del colloquio. In esso si discute la *training needs analysis* ovvero la selezione di obiettivi formativi e tipologie di attività (aree di approfondimento, metodi, tempi, durata ecc.) che si assumono pertinenti ed utili rispetto alla domanda espressa e che nel colloquio il talento contribuisce a definire, con approfondimenti che fornisce fino alla sua conclusione.

Dopo il colloquio individuale, si passa alla interpretazione della domanda di formazione ovvero alla traduzione delle informazioni raccolte in domanda cui far corrispondere una serie di possibili risposte formative. L'interpretazione mira a garantire la massima pertinenza dell'offerta – mai predefinita né standardizzata – rispetto alla domanda di formazione del talento. Per questo l'interpretazione è supportata, se necessario, da tutti i tipi di informazioni utili per l'analisi, derivanti dai database degli *Assessment Center*, dagli esiti della *Nine Box Grid*, dagli archivi contenenti dati sulle biografie professionali, da precedenti colloqui di crescita realizzati con il talento. Nella fase di interpretazione della domanda di formazione ci si interroga sul tema in relazione al quale il talento ha manifestato

la volontà di formarsi (es. tribologia, gestione degli errori, Catia V4-V5, finanza internazionale, gestione di high e low performer, ricerca sui nuovi materiali, ricerca avanzata su collaudo e disturbi fisici, la metodologia FMEA⁹). È in questa fase che gli elementi raccolti nel colloquio vengono interpretati ovvero organizzati in categorie, mappe, modelli e sottoposti ad un’analisi preliminare di pertinenza e strutturati in mappe concettuali, poi rielaborati all’interno del piano formativo individuale. Il risultato di questa attività di interpretazione è costituito dalla elaborazione di una mappa concettuale (Fig. 1) il cui livello di specificazione è garanzia di pertinenza rispetto alla domanda originaria.

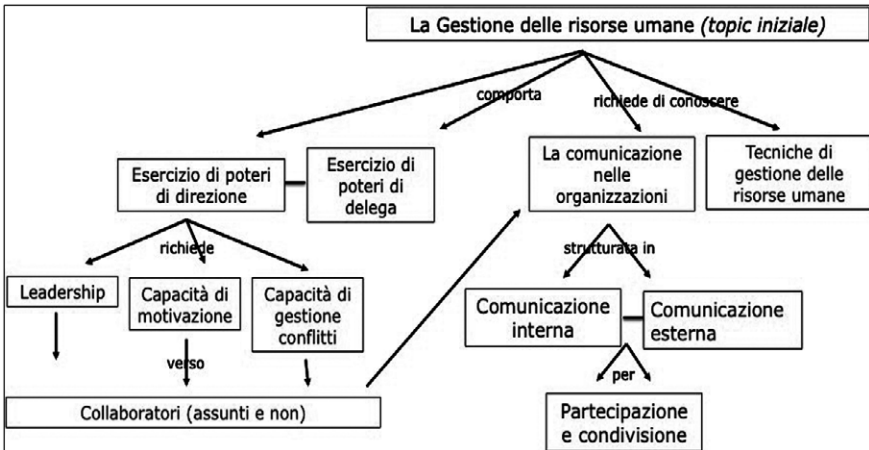


Figura 1 – Esempio di mappa concettuale costruita per analizzare una domanda di formazione sul tema della ‘Gestione delle risorse umane’.

La traduzione delle categorie inserite nella mappa in obiettivi e contenuti formativi del piano viene fatta attraverso il riferimento a concetti condivisi che si riferiscono a terminologie e tassonomie specifiche, proprie dei temi oggetto della domanda di formazione (ambiti di natura tecnico-professionale, manageriale, metodologica, di innovazione legata ad aree ad elevato livello di specializzazione). A questo fine vengono utilizzati strumenti quali classificazioni, albero dei saperi, glossari, knowledge map, data-repository, *contenuti core* di singole famiglie professionali, terminologie comparate, che supportano il processo di definizione del campo in relazione al quale il talento ha espresso la sua domanda di formazione. Nella tabella 1 forniamo un esempio di mappatura e classificazione della domanda relativa all’ambito tematico della finanza.

⁹ La *Failure Mode and Effect Analysis* è una metodologia utilizzata per analizzare le modalità di guasto o di difetto di un processo, prodotto, sistema. Il *failure mode* fa riferimento al modo in cui il guasto o il difetto si manifesta nel processo; l’*effect* riguarda l’impatto del guasto o difetto sul processo o sul cliente interno/esterno.

Tabella 1 – Struttura di uno strumento di classificazione in uso in azienda. Esempio tratto dall'area 'Finanza, controllo, gestione'.

Area di riferimento	Campi	Contenuti
Finanza, controllo, gestione	Bilancio e flussi finanziari	<ul style="list-style-type: none"> a. Il bilancio di esercizio. b. Conto economico, situazione patrimoniale. c. Definizione e determinazione del capitale investito e del relativo costo. d. Analisi economico-finanziaria della gestione aziendale: leva economica, leva del capitale investito, leva del costo del capitale. e. Obiettivi aziendali operativi e strategici. f. ...
	Piano finanziario	<ul style="list-style-type: none"> a. Budget e controllo di gestione. b. Controllo strategico e controllo operativo. c. Pianificazione strategica e suo collegamento con il budget. d. Relazione tra controllo di gestione e altre funzioni aziendali. e. Obiettivi del budget. f. ...
	Gestione dei costi e contabilità gestionale	<ul style="list-style-type: none"> a. Scopi della contabilità industriale e collegamenti con la contabilità generale. b. Calcolo, Analisi e Valutazione dei costi. c. Strumenti per la gestione strategica dei costi. d. Classificazioni dei costi, costi per natura e per destinazione. e. Programmazione e controllo dei costi diretti e indiretti e loro ripartizione f. ...

Questo tipo di elaborazione della domanda espressa dal talento in sede di colloquio permette di associare i concetti e le categorie alla domanda originaria e di declinare il problema/aspirazione espressi dal responsabile di funzione e dal talento in una domanda di formazione dettagliata in relazione a campi, contenuti, argomenti risultanti dall'attività di mapping.

La domanda, in questo modo studiata, approfondita, analizzata, interpretata viene quindi sottoposta ad un ulteriore processo di analisi attraverso la sua descrizione più dettagliata su appositi format adattati al tipo di domanda di formazione¹⁰ (Tab. 2).

La domanda così dettagliata viene inserita nel piano formativo individuale del talento. Il piano è il documento che descrive, per ciascuna domanda di formazione, gli obiettivi formativi, le aree di approfondimento, il metodo da utilizzare, la tipologia di attività, i tempi, la durata. Altri elementi disponibili nel piano riguardano la biografia del talento: una breve anagrafica e un breve profilo

¹⁰ Format e indicatori variano a seconda del tipo di domanda di formazione da rilevare e dei cluster di talenti che esprimono la loro domanda di formazione: domanda di formazione linguistica, tecnico-specialistica, manageriale, di innovazione, di formazione specialistica interna all'organizzazione, di benchmark.

della persona, i ruoli ricoperti, il ruolo attuale, il responsabile attuale e i responsabili avuti in precedenti esperienze interne all'azienda. Il piano accompagna la biografia formativa del talento i cui bisogni vengono in esso aggiornati e modificati in ragione delle situazioni che il talento vive (es. dimissioni, trasferimenti, progressione di carriera, rotazione di posizioni).

Tabella 2 – Esempio di indicatori utilizzati in un modello di *training needs analysis*.

Anagrafica del soggetto in formazione
Analisi della domanda di formazione individuale:
- Campo/argomento di riferimento
- Tema specifico di intervento formativo
- Motivi organizzativi per cui è richiesta la formazione
- Nuovi comportamenti attesi dal partecipante al termine della formazione
- Livello in ingresso
- Livello di approfondimento atteso
Vincoli logistici
- Sede preferita per realizzare l'intervento formativo
- Periodo e durata preferiti per realizzare l'intervento formativo
Ulteriori elementi della domanda di formazione
- Area tematica di riferimento
- Metodo prescelto
- Numero dei partecipanti
Indicazioni di costo
Altre informazioni

Il piano, prima di essere approvato, viene sottoposto ad ulteriori momenti di analisi, verifica e validazione da parte di una pluralità di soggetti. Essi possono variare a seconda degli organigrammi aziendali. In linea di massima la validazione della domanda di formazione elaborata nel piano avviene dal capo diretto della risorsa, dal project manager, dallo HR manager di linea, dallo HR manager, da esperti interni.

4. Definizione di una offerta formativa pertinente con la domanda di formazione del talento

La definizione di un'offerta pertinente si basa sui risultati emersi a seguito della rilevazione della domanda in sede di colloquio e dell'interpretazione dettagliata nella *training needs analysis* e nel piano formativo individuale.

La qualità dell'analisi e della descrizione della domanda di formazione è di fondamentale importanza in quanto essa fornisce il materiale per la costruzione di risposte pertinenti. La qualità del materiale raccolto nelle precedenti fasi dipende da fattori quali:

- la precisione di termini, sintagmi, concetti utilizzati e la loro esaustività rispetto al problema/aspirazione;
- la possibilità di fruire di strumenti interni di classificazione della domanda potenziale di formazione attraverso cui accumulare una tassonomia relativa della conoscenza da sviluppare in una data organizzazione;

- l'indicazione dei risultati attesi in termini di problemi da superare, di aspirazioni da realizzare, di nuovi comportamenti da assumere (e non di 'corsi' da seguire o di attività formative);
- l'indicazione delle zone di prossimità del talento, ovvero del bagaglio di capacità che lui/lei ha a disposizione per raggiungere tali obiettivi e le condizioni di partecipazione alla formazione (tempi, costi, durata).

Si tratta di elementi informativi che si raccolgono nel corso del processo di espressione e interpretazione della domanda di formazione (Azione 3) e che, come abbiamo visto, vengono riportati in mappe concettuali, rielaborati in obiettivi e contenuti dettagliati nella *training needs analysis* e sintetizzati nel piano formativo individuale del talento.

Parliamo di diverse offerte formative poiché un unico colloquio può dare origine alla espressione di più bisogni cui far corrispondere molteplici attività complementari anche se non simili (di tipo manageriale, tecnico, linguistico, ad esempio). A questo proposito è utile tenere presente che il concetto di offerta formativa adottato non è ristretto alla sola formazione strutturata – essa anzi rappresenta una minima parte – ma è esteso all'insieme di modalità attraverso cui si può assicurare la crescita del talento mediante la gestione educativa delle componenti dell'offerta di valore e del dispositivo formativo in uso. Allo stesso tempo, la formulazione di linee-guida per l'analisi e l'interpretazione della domanda ovvero il processo descritto nell'Azione 3 si ispira sia ai risultati attesi dall'organizzazione che alle propensioni e aspirazioni espresse dalle singole persone. Tale dialettica deve tuttavia avere un impatto potenziale sulle future performance individuali e organizzative, accompagnare processi di miglioramento nel breve periodo laddove si tratti di formazione tecnica, linguistica e manageriale, nel lungo periodo in altri casi. Su questa base è possibile procedere alla progettazione e alla scelta del tipo di offerta da proporre al talento.

I processi di elaborazione e scelta delle attività formative variano a seconda della tipologia dell'offerta. Essi vengono definiti attraverso il metodo della progettazione formativa partecipata che può coinvolgere i diversi stakeholder per il contributo che possono apportare alla definizione dei contenuti, dei metodi ed alla validazione dei risultati attesi.

A seconda delle prospettive di sviluppo, per ogni talento l'organizzazione pre-dispone una offerta articolata in diverse attività, combinate in ragione degli obiettivi di crescita che l'organizzazione ha concordato con il talento. Le componenti sono diversificate e danno conto della varietà dei modi attraverso cui è possibile gestire i processi di crescita delle persone nelle organizzazioni. Nella tabella 3 proponiamo il prospetto dell'offerta formativa che abbiamo progettato e gestito in azienda per i talenti. L'offerta, nelle sue articolazioni, risponde a tre obiettivi di crescita definiti a livello organizzativo per il cluster dei talenti.

- Cambiamento organizzativo su obiettivi di evoluzione e di rafforzamento: l'offerta progettata ha tenuto conto della necessità di rafforzare i talenti appartenenti alle famiglie professionali *core* dell'azienda e inseriti in high performance team esposti a sfide di innovazione. Ne consideriamo uno per tutti: il Team Leader. È una figura chiave perché ha il compito di assicurare la realizzazione del pro-

- getto-vettura nel rispetto degli obiettivi tecnici, di tempi, costi e qualità definiti dai piani strategici e di guidare il team di sviluppo prodotto al risultato atteso.
- Crescita individuale del talento che ricopre posizioni chiave e che è inserito in percorsi di sviluppo (professionale / manageriale): le azioni progettate rispondono ad obiettivi di crescita e di supporto per il talento in progressione di carriera verso posizioni tecniche e manageriali strategiche per l'azienda.
 - Aggiornamento professionale del talento per la sua messa a livello e per il suo aggiornamento professionale: le azioni progettate riguardano obiettivi di allineamento del talento a contenuti tecnici o linguistici che riguardano lo svolgimento del suo lavoro.

Per ciascuno di questi obiettivi abbiamo ideato attività, azioni e strumenti per la loro formazione che riportiamo nella tabella che segue.

Tabella 3 – La *Talent Learning Value Proposition*. Obiettivi e Componenti.

Obiettivi formativi	Attività progettata	Azioni educative	Strumenti
1. Cambiamento organizzativo su obiettivi di evoluzione e di rafforzamento	Attività progettate per Famiglie Professionali (es. Team Leader, Responsabile di Progetto Applicato Junior e Senior, Responsabili Sviluppo Componenti) e per High Performance Team	Azioni educative incorporate progettate ad hoc su contenuti e su progetti per il miglioramento di processi produttivi e dell'organizzazione, Peer learning, Knowledge management e transfer e reti di apprendimento dinamico, Mentoring, Benchmark, Colloqui di crescita (ogni 4-6 mesi), Colloqui di valutazione	Progetto per la evoluzione della Famiglia Professionale, Piani formativi individuali, Strumenti di valutazione iniziale, in itinere e finale, Post-project design review, Company satisfaction (valutazione del knowhow, delle performance, dei comportamenti)
2. Crescita individuale del talento che ricopre posizioni chiave e che è inserito in percorsi di sviluppo (P/M)	Attività di formazione tecnica, Attività di formazione manageriale	Job rotation, Tavole rotonde, Benchmark, Coaching, Mentoring, Knowledge management and transfer e reti di apprendimento dinamico, Formazione specialistica interna presso la Academy dei mestieri, Corsi, Seminari, Colloqui di crescita (ogni 4-6 mesi), Colloqui di valutazione	Analisi della domanda di crescita dell'organizzazione/unità dipartimentale (OTNA, Organisational training needs analysis), Analisi della domanda di formazione individuale del talento (TNA, Training needs analysis), Piani formativi individuali, Piani di sviluppo individuale, Autovalutazione, Strumenti di valutazione iniziale, in itinere e finale, Talent review, Piani di successione

3. Aggiornamento professionale del talento per la sua messa a livello e per il suo aggiornamen- to professionale	Attività di formazio- ne tecnica, Attività di formazio- ne manageriale	Colloqui di crescita in- dividuali e di gruppo, Corsi, anche a distan- za, su temi e con- tenuti definiti da norme o da necessità organizzative, Azioni per il tra- sferimento delle conoscenze nel pa- trimonio cognitivo dell'organizzazione	Piani formativi individuali, Customer satisfaction
--	---	---	--

Le opportunità di crescita sul lavoro si sono affidate all'attivazione di tipi di offerte e di servizi differenziati, tra loro variamente combinati. Quelli che proponiamo di seguito sono attività e servizi correlati a modelli di formazione incorporata attuati nel settore manifatturiero.

- *Peer learning*: sono comunità di apprendimento tra talenti impegnati sullo stesso progetto. L'oggetto di apprendimento riguarda le criticità e le anomalie di tipo metodologico su processo, cultura, stile di presidio, che interessano i talenti che vi prendono parte e che sono da loro stessi individuate e descritte attraverso una piattaforma creata ad hoc (wiki di lessons learnt di sviluppo prodotto¹¹). Le criticità sono accompagnate dalle buone pratiche adottate dai talenti e dai team di appartenenza per la soluzione dei problemi affrontati nello sviluppo dei progetti. Gli incontri sono organizzati dal mentor su base ristretta e rivolti a talenti e altri soggetti di volta in volta interessati dalla criticità. Gli incontri sono finalizzati a sistematizzare i saperi acquisiti nel corso della formazione incorporata, anche attraverso l'evoluzione di contenitori di conoscenza (es. modifica del manuale di sviluppo prodotto). Se opportunamente scelte, l'analisi delle anomalie può produrre risultati consistenti in proposte di innovazione metodologica a vantaggio dell'irrobustimento dei futuri progetti.
- *Benchmark*. La creazione di un servizio per la promozione di opportunità di benchmarking a favore di diverse famiglie professionali ha lo scopo di facilitare l'utilizzazione di questo tipo di opportunità formativa finalizzato allo scambio di esperienze ed al confronto su tematiche di interesse comune a vari cluster di talenti, con loro pari operanti in altre aziende (es. analisi di preventivi, costruzioni sperimentali, sviluppo di sistemi frenanti, politi-

¹¹ Nel wiki il talento elabora la scelta della criticità, ne effettua la diagnosi secondo suoi parametri di valutazione, descrive le soluzioni adottate, ove disponibili, individua le possibilità di prevenzione. Mentor, comunità di pari, project manager provvedono all'analisi degli input del talento e alla validazione della soluzione prospettata. La soluzione validata viene poi diffusa tra gli attori organizzativi interessati dalla criticità sia in riferimento a progetti in corso che futuri.

che di *compensation*). Il servizio assicura la possibilità di svolgere due tipi di benchmarking:

- l'uno accompagnato dalla raccolta e comparazione di dati relativi all'oggetto del benchmark e finalizzato a comprendere i fattori chiave di successo dell'oggetto del confronto identificato nella fase di analisi della domanda;
 - l'altro limitato allo scambio di visite e ad un confronto non supportato dalla raccolta coordinata di dati (visite sia nelle aziende affiliate alla casa madre che aziende operanti su aree geografiche e settoriali differenti).
- *Mentoring*. È un percorso strutturato con un mentor con elevata seniority di ruolo nell'azienda interessata e con alto livello di specializzazione sulle fasi di sviluppo del prodotto distintivo della stessa. Il percorso ha l'obiettivo formativo di approfondire con i talenti le conoscenze su singole fasi e sistemi del processo produttivo. Il contenuto formativo del percorso di mentoring riguarda la verifica e la comprensione del processo di sviluppo interfunzionale per favorire l'individuazione ed il rafforzamento delle aree di miglioramento individuali dei singoli talenti. I talenti dispongono del mentor, sempre presente in azienda, con cui possono confrontarsi sui problemi di implementazione del progetto cui sono assegnati. Con il mentor il talento pianifica i suoi obiettivi di crescita professionale ogni quattro mesi e i risultati di apprendimento conseguiti sono periodicamente valutati insieme al responsabile dell'unità organizzativa di afferenza.
 - *Integrazione della formazione nelle diverse fasi del processo di sviluppo prodotto attraverso momenti di consapevole gestione e riflessione su alcuni contenuti formativi presenti nel lavoro quotidiano del talento*. Il mentor, supportato da un punto di vista metodologico da un esperto nella gestione dei processi formativi, partecipa ad alcune delle attività produttive più salienti (es. riunioni di avanzamento in team, di design review) e fornisce un supporto metodologico ai talenti che vi partecipano. Mentor e responsabili di progetto traducono le priorità di sviluppo prodotto in obiettivi di crescita per i singoli talenti e per il team in cui lavorano, da monitorare ogni 3-4 mesi.
 - *Azioni educative affidate al direttore di funzione*: è lui/lei che legittima, progetta, pianifica e valuta gli interventi formativi realizzati dal talento. La sua funzione formativa è realizzata a complemento della funzione prevalente che ricopre all'interno dell'organizzazione e del processo produttivo o di erogazione del servizio, raramente accompagnata da consapevolezza e intenzionalità.
 - *Coaching*. Un esperto è dedicato ai talenti che ne fanno richiesta per attività di supporto e di accompagnamento nei loro processi di miglioramento continuo sul lavoro. Si tratta di un supporto prevalentemente di carattere metodologico rispetto alla gestione di criticità, tecniche e relazionali.
 - *Formazione per l'innovazione*. Ai quesiti che i talenti formulano in termini altamente specialistici la risposta fornita è in termini di segnalazione della ricerca più avanzata sui temi indicati a livello mondiale. Spesso si tratta di ricerca che manca ancora della parte applicativa. Il talento accede a reti di innovazione cui partecipa per sviluppare progetti innovativi e/o con cui attiva processi di

condivisione di conoscenza teorica ed applicata, ove disponibile, per attivare processi di *knowledge transfer* e *adaptation*. Il commitment organizzativo condiziona il perfezionamento del processo di transfer. La formazione connessa ai processi di innovazione non si fonda sull'offerta di formazione ma principalmente sulla promozione, animazione e gestione di reti di scambio di saperi o reti di apprendimento dinamico. Tali reti costituiscono la modalità attraverso cui ricercatori, centri di ricerca avanzata, clienti, fornitori si formano reciprocamente. Il loro funzionamento può basarsi, in parte, su appositi servizi di supporto che l'organizzazione crea per i talenti esposti a processi di innovazione.

- *Formazione specialistica interna.* È strutturata come academy interna per l'offerta di integrazione delle conoscenze specialistiche legate alle specifiche aree e sistemi rilevanti per le posizioni organizzative ricoperte dai singoli talenti. Ogni talento ha un suo programma di approfondimento e in ragione delle esigenze individuali incontra i migliori specialisti aziendali per il tempo necessario a soddisfare la sua domanda di formazione e conseguire gli apprendimenti specialistici e manageriali attesi.
- *Formazione esterna.* Ogni talento ha la possibilità di partecipare ad attività formative esterne, progettate appositamente a seguito della rilevazione e analisi della domanda individuale. La formazione esterna è selezionata sul mercato nazionale ed internazionale dei migliori fornitori e consulenti nelle aree tematiche di interesse del talento.
- *Servizi di accompagnamento.* Sono servizi che svolgono attività di monitoraggio, orientamento, brokering di formazione, valutazione e formazione dei formatori.

3. La gestione dei processi di formazione incorporata nel post-museo

In questo paragrafo sono analizzati i modi attraverso cui l'istituzione museale può cercare di gestire intenzionalmente i processi di formazione incorporata, ovvero rivedere e adattare le regole del proprio dispositivo formativo, l'accessibilità e l'utilizzo delle proprie risorse da parte di nuovi strati di pubblico, portatore di una nuova domanda di formazione. Optare per la prospettiva della formazione incorporata richiede al museo di:

- disvelare le valenze educative indotte e presenti nei modelli organizzativi, culturali ed educativi imposti all'organizzazione museale;
- comprendere la funzione educativa di attività e azioni realizzate dagli attori organizzativi;
- rivisitare il patrimonio di cui il museo è in possesso dalla prospettiva della formazione del pubblico attraverso la revisione dei processi di formazione che sono incorporati negli artefatti, nei contenitori, nelle relazioni, nelle regole e nei poteri presenti in ogni organizzazione museale.

La scelta di questo approccio produce notevoli cambiamenti nei modi di pensare e di agire del museo e lo apre a nuove funzioni, ovvero alla possibilità di contribuire allo sviluppo intellettuale di fasce di popolazione, solitamente

escluse dal consumo di servizi culturali. Il museo va oltre funzioni di conservazione, di esposizione di oggetti, di riproduzione di dispositivi paradigmatici. Esso assume la prospettiva del soggetto in formazione (il pubblico¹²), dei suoi problemi reali e vitali e della capacità di favorirli attraverso la revisione intenzionale dei suoi processi di formazione incorporata.

A partire dai risultati delle esperienze condotte in quattro musei¹³, ci siamo proposti di identificare i processi di formazione incorporata. Si è trattato di esperienze aventi in comune la scelta del pubblico cui rivolgere i propri servizi – i giovani NEET – e l’obiettivo di far assumere al museo stesso il compito di favorire attraverso proprie specifiche attività la loro inclusione in nuovi percorsi educativi e formativi e nel mercato del lavoro.

Il percorso è di seguito analizzato nelle sue tappe fondamentali.

Il punto di partenza è costituito dalla costruzione della volontà dell’organizzazione museale di riprogettare le proprie attività e i propri servizi in funzione di un obiettivo formativo. In concreto ciò richiede che il museo cambi paradigma e da museo di custodia di beni si trasformi in museo che attraverso tutte le risorse a propria disposizione miri a rispondere ai problemi della popolazione, apportando il proprio valore aggiunto. In altri termini deve divenire un post-museo.

Le azioni attraverso cui si sviluppa il processo possono essere sintetizzate nelle seguenti:

- costruzione della volontà dell’organizzazione museale di occuparsi del nuovo pubblico dei NEET;
- acquisizione di conoscenza relativa ai NEET;
- identificazione dei problemi dei NEET;
- attivazione delle reti di relazioni;
- messa in opera del processo formativo progettato dal museo e incorporato nelle attività svolte dai giovani NEET;
- attuazione dei progetti formativi dei NEET.

¹² Nel rivedere i suoi processi di formazione incorporata il museo modifica le condizioni di accessibilità corrispondenti ai problemi e ai bisogni del non-pubblico, ovvero coloro che sono in partenza esclusi da ogni rapporto organizzato e qualificato con l’educazione e la cultura (Federighi 1996; Parlavecchia e Tarchiani 1991; De Sanctis 1988; De Sanctis e Federighi 1981). L’essere ‘non pubblico’ non è infatti una proprietà dell’individuo ma è l’effetto delle regole distributive e dei processi di esclusione messi in atto dalle diverse strutture con cui il soggetto è entrato in rapporto nel corso della sua esistenza, musei compresi. Gli altri strati di pubblico sono: *pubblico reale*, ovvero l’insieme dei soggetti che, per livello di studi e condizione socio-economica, mantengono rapporti permanenti, stabili con le infrastrutture educative e culturali; il *pubblico potenziale*, ovvero coloro che, per titolo di studio e condizioni generali, potrebbero consumare educazione e cultura ma ne sono ostacolati da varie cause e concause (residenza, età, sesso, mancanza di abitudine, pigrizia intellettuale); il *pre-pubblico*, ovvero soggetti che hanno raggiunto livelli di studio di base o appena sufficienti, le loro condizioni educative sono rese più critiche dal lavoro pesante, dalla residenza periferica, dalle remore sociali allo studio e alla cultura.

¹³ La sperimentazione in esame è stata realizzata con il Museo di Storia Naturale del Mediterraneo, (Livorno), lo Jamtli Museum (Svezia), il Museo dei Vichinghi (Oslo), il Museo Nazionale di Storia (Sofia).

1. Costruzione della volontà dell'organizzazione museale di occuparsi del nuovo pubblico dei NEET

È questo il momento in cui il museo decide di aprirsi ai NEET e di non rimanere chiuso in se stesso limitandosi a gestire servizi e attività solo per il pubblico erudito. Il museo, in quanto 'museo pubblico', decide di dar risposte anche agli interessi di un nuovo strato di pubblico.

Nel nostro caso, la scelta di ampliare il pubblico di riferimento e di considerare i NEET come parte di esso è il primo passo che il museo compie per poi, di conseguenza, modificare i suoi processi di formazione incorporata e le sue regole distributive: «questa esperienza ci ha consentito di promuovere la partecipazione attiva e produttiva dei giovani senza lavoro né impegnati in attività educative e formative nella vita del nostro museo» (Direttore del Museo di Storia Naturale del Mediterraneo, Italia).

Questa scelta è condizionata dalle politiche adottate e dalle priorità definite dalle istituzioni. Senza indirizzi precisi e di lungo termine, il museo, come tutte le infrastrutture culturali pubbliche, non cambiano le loro funzioni educative. Le scelte sono orientate dalle politiche educative e culturali delle autorità di governo locale, regionale e nazionale. Ma anche in questi casi, laddove il museo stenti a riconoscersi come 'museo del nuovo pubblico' si rischia di attivare un processo di trasformazione destinato a durare il tempo del finanziamento e di essere condizionato da bandi e chiamate a progetto: «difficult to say that Museum mission changed, it takes time and we are a Museum devoted to exposure mainly. We tried to create some learning activities for people who were not our ordinary targets. It worked for a short while, no more» (Direttore del Museo di Storia, Bulgaria).

In tutti i casi da noi considerati è il bando emanato da una pubblica istituzione a prevedere come obiettivo prioritario la scelta di un nuovo strato di pubblico e, in particolare, dei giovani NEET.

2. Acquisizione di conoscenza relativa ai NEET

Dopo aver accettato di occuparsi dei NEET, il museo ha necessità di acquisire elementi di conoscenza sulle loro condizioni educative e di vita per conoscerne identità, quantità e le più rilevanti caratteristiche che lo contraddistinguono, con particolare riferimento ai NEET del proprio territorio¹⁴.

A questo fine il museo raccoglie dati, anche a carattere comparativo, raccolti in brevi rapporti che descrivono il fenomeno dei NEET, la sua dimensione sul

¹⁴ Le attività di ricerca che riportiamo hanno riguardato ottanta (80) ragazzi NEET con cui il museo ha stabilito relazioni volte allo sviluppo di competenze e capacità attraverso azioni educative incorporate nel suo dispositivo formativo. Gli operatori museali intervistati e coinvolti nella gestione del dispositivo formativo museale sono stati 35.

territorio di interesse, le condizioni di vita che li caratterizzano, i motivi della loro condizione: chi è fuori da ogni circuito formativo e lavorativo perché disimpegnato e scoraggiato, chi lo è per responsabilità familiari o dopo periodi di formazione o lavoro, di breve o lunga durata.

Per conoscere i NEET il museo deve comprendere come individuarli, sapere come e dove intercettarne la presenza poiché si tratta di persone difficilmente tracciate nei database istituzionali o nei repertori di istituti o imprese. Tale carenza può essere mitigata dalle iniziative degli enti locali laddove questi, ad esempio, pubblicano inviti per la manifestazione di interesse verso attività che il museo propone, lasciando al giovane l'autonoma responsabilità di rispondere e rendersi visibile al museo.

Nel corso di due anni noi come Provincia abbiamo pubblicato cinque bandi per la selezione di giovani NEET interessati a partecipare ad attività museali volte alla creazione di un percorso formativo che li facilitasse nell'inserimento lavorativo. Il numero complessivo di NEET che siamo riusciti a raggiungere sul territorio mediante la risposta ai bandi è di settantadue (operatrice provinciale).

Questo presuppone un modello di partenariato e una forte collaborazione tra ente locale e museo.

3. Identificazione dei problemi dei NEET

Dopo la fase conoscitiva rispetto al gruppo dei NEET, il museo inizia ad identificarne i problemi e i bisogni, legati a necessità reali e concrete, quali l'ingresso nel mercato del lavoro, la riqualificazione, la necessità di costruirsi opportunità lavorative stabili e durature e di creare o rafforzare reti per il proprio sviluppo professionale. I problemi che danno origine a queste necessità sono legati alle realtà socio-culturali di ogni giovane NEET, alle esperienze educative e formative pregresse (es. ripetuti insuccessi scolastici o formativi), ad elementi di biografie personali che incidono sulla loro condizione.

Come può il museo conoscere la varietà dei problemi reali e delle aspirazioni di crescita dei NEET? La risposta risiede nella opportunità che il museo può avere – una volta intercettati anche con il supporto degli enti locali – di incontrare i NEET, intervistarli, parlarci, creare le condizioni per approfondirne la conoscenza (mediante organizzazione di attività di gruppo con operatori museali e/o altri NEET oppure incontri individuali).

L'incontro che abbiamo organizzato presso la nostra sede museale con tutti i giovani NEET che avevano risposto al bando della Provincia ha consentito loro di conoscersi, aprirsi, scambiarsi informazioni sul perché della loro partecipazione. A noi operatori ha permesso di conoscerli, fare domande rispetto alle aspettative di ognuno di loro. Poi sono tanti i giovani che hanno chiesto anche incontri bilaterali che abbiamo programmato (operatore di museo, Italia).

Parlando con i NEET, il museo favorisce processi di espressione della loro domanda di formazione e di trasformazione dell'offerta museale, entro i limiti di sostenibilità e fattibilità: «La domanda che abbiamo ricevuto dai giovani NEET è stata la più diversa. In alcuni casi siamo riusciti a soddisfarla, anche attivando nuove forme di collaborazione con i partner sul territorio. Altre volte, la domanda era così specifica che non siamo riusciti» (operatore di museo, Italia).

Nel conoscere i problemi dei NEET il museo comprende come orientare le scelte su cui i giovani decidono di impegnarsi.

La preparazione di un cambiamento del ruolo del museo in risposta ai problemi dei NEET richiede la partecipazione consapevole del personale del museo. Per questo è indispensabile promuovere percorsi specifici di formazione rivolti agli operatori dei musei. Può trattarsi di forme di *peer learning* organizzate tra operatori dello stesso museo o tra operatori di musei diversi, che scambiano proprie conoscenze ed esperienze rispetto ad esigenze dei NEET, a particolarità legate al pubblico quali la costante motivazione di cui hanno bisogno per evitare abbandoni, il regolare monitoraggio di ciò che fanno per verificare momenti di criticità in cui è necessario intervenire per fornire supporto. La formazione – per lo più informale – tra pari serve anche per confrontarsi sulla tipologia di risposte che il museo fornisce. Può trattarsi inoltre di formazione all'utilizzo di strumenti operativi che supportano l'operatore museale nello svolgimento delle sue funzioni di supporto al percorso formativo progettato: tracce di colloqui per la rilevazione ed espressione degli interessi dei NEET, griglie di osservazione, questionari di monitoraggio del percorso formativo, griglie di valutazione delle competenze acquisite.

4. Attivazione delle reti di relazioni

Una volta conosciuti i NEET (specificità, domande e interessi) il museo inizia a progettare possibili risposte e ad individuare gli attori locali con cui realizzarle. La risorsa da valorizzare per la progettazione di percorsi personalizzati è costituita dall'insieme delle relazioni che il museo ha sul territorio: altri musei, biblioteche, scuole, enti pubblici locali, imprese, organizzazioni dell'economia sociale, università, enti per il turismo, camere di commercio.

Da tali risorse il museo attinge le competenze e la ricchezza di relazioni utili per predisporre risposte alla domanda implicita espressa dal NEET: formazione e lavoro. Questo perché la domanda di ogni NEET risponde ad aspirazioni e interessi individuali tanto diversi da richiedere risposte personalizzate da progettare e realizzare con il contributo di attori specializzati.

Once we decided to address to young NEETs we had to reinforce our local and national networks. We are now strongly cooperating with a local company that develops app and IT tools and devices. This is because some of our NEETs is actually engaged in developing a digital arena specialized for museums (operatore di museo, Norvegia).

L'interesse di una ragazza era quello di organizzare un evento artistico ispirato alla 'street art' e al 'live painting'. Con la Provincia ed il Comune abbiamo identificato una fiera che ogni anno viene svolta sul territorio e dedicato uno spazio a questo evento (operatore di museo, Italia).

Per ciascun membro della rete viene definito un ruolo specifico di supporto che varia in ragione della domanda individuale di formazione e del tipo di legame esistente (es. scambio di informazioni, mutuo supporto in situazioni critiche, regolare collaborazione in ambiti di attività).

I benefici educativi che il giovane NEET trae dalle reti di cui è parte il museo sono legati alla possibilità di accedervi e al ruolo che il giovane riesce ad assumere al loro interno ovvero alla sua capacità di risposta, determinata dai modi in cui si pone rispetto alla rete e dallo sviluppo di comportamenti propri del *self-directed learning*. È il giovane che, una volta entrato nella ricca rete di relazioni, sviluppa – o meno – la sua capacità di gestire e dirigere il proprio sviluppo intellettuale.

5. Messa in opera del processo formativo progettato dal museo e incorporato nelle attività svolte dai giovani NEET

In questa fase il museo progetta il percorso formativo da realizzare per ciascuno dei giovani NEET dedicandosi alle attività che riportiamo di seguito. Il percorso ha in ogni fase momenti di apprendimento, che sono incorporati in ciascuna azione o operazione che viene affidata al giovane. Il mentor del museo svolge rispetto a quest'ultimo funzioni educative perché promuove – più o meno intenzionalmente – apprendimenti in ogni operazione connessa al compito che il giovane deve portare a termine nel suo progetto.

Prendiamo ad esempio i progetti realizzati dai NEET per l'organizzazione di eventi (cfr. Tab. 4). Tutti hanno in sé numerose operazioni. Ne esemplifichiamo alcune per analizzarne la dimensione educativa incorporata: elaborazione di comunicazioni formali e di altre informali, scelta del mezzo di comunicazione da utilizzare (email, posta certificata, fax, contatto telefonico), preparazione e monitoraggio di un piano di spesa per l'acquisto di accessori da utilizzare nel corso dell'evento (cavalletti per pittura, colori, pennelli, tele, lavagna a fogli mobili), rendicontazione dei fondi spesi, impostazione di un piano di marketing dell'iniziativa, organizzazione di uno stand, accoglienza dei visitatori. A seconda di come ciascuna di queste operazioni viene realizzata dal giovane, della sua risposta elaborata rispetto a ciascuna di esse e del modo in cui il mentor museale orienta i suoi comportamenti si producono – o meno – determinati apprendimenti e consapevolezza: capacità di gestire un budget e rispettare i limiti di spesa forniti dal museo, sapersi dare priorità e rispettare i tempi, lavorare con altre persone, pari e superiori, interni ed esterni al museo, gestire ansia e stress.

Ciascuno dei progetti che i NEET hanno realizzato con il supporto del museo (cfr. Tabb. 5, 6, 7, 8) è scomponibile in azioni e operazioni. In ciascuna di esse è incorporato un potenziale formativo che orienta i comportamenti assunti dai NEET e le acquisizioni da loro maturate in termini di competenze e capacità.

Il processo formativo progettato è articolato in nove attività. Per ognuna forniamo una breve definizione e alcune citazioni riprese dalle dichiarazioni dei diversi attori coinvolti nella gestione del processo.

- a. Selezione del mentor museale, con funzioni di supporto per ciascun giovane nella realizzazione del percorso formativo. Ogni museo ha individuato tra i suoi operatori una o più persone che hanno supportato il giovane in ogni fase del processo che ha accompagnato la realizzazione del progetto: «Each NEET has been assigned a mentor in the role of facilitator during the whole life of the NEET's project» (operatore di museo, Bulgaria, Italia, Norvegia, Svezia).
- b. Creazione di occasioni per favorire l'espressione della domanda di formazione da parte dei NEET. L'orientamento è quello di promuovere diverse occasioni, in modalità di gruppo o individuale, con uno o più operatori, affinché si creino le condizioni per una libera espressione della domanda di formazione da parte del giovane NEET. Anche questa è una operazione in cui sono incorporati processi formativi per il giovane: nel momento in cui esprime ciò di cui ha bisogno e che intende realizzare per proprie necessità e aspirazioni il giovane assume il potere di controllare e dirigere i suoi processi formativi e orientare l'offerta. Per questo, nella nostra esperienza, il momento della espressione della domanda è importante che venga sistematizzato e pianificato come parte integrante dell'intero processo formativo senza lasciare ad altri attori sociali il potere di dirigere i processi formativi dei NEET. «Meetings were taken to present NEETs the wide local networks our museum is part of in different fields like tourism, education, research, culture, bakery, public services (for elderly, minors, disabled people), private companies in some fields that are relevant for us. NEETs were invited to select the fields of interest and related ideas as to allow museum to suggest them the best local stakeholder useful for their interest» (operatori di museo, Italia, Svezia).
- c. Definizione dell'idea di attività che ciascun NEET si impegna a realizzare sulla base di propri interessi ed aspirazioni. L'idea è alla base del bisogno, ciò che giustifica l'interesse e l'aspirazione del ragazzo e che egli si prefigura come potenziale opportunità di crescita: «Ideas from NEETs were elicited by the museum mentors along with one adult learning professional. NEETs were pushed to think of some of their fields of interest and ideas they would be happy to implement in relation to those fields. Ideas were thought as being useful for them to think of their future employment» (operatore di museo, Italia, Svezia).
- d. Progettazione dell'idea progettuale all'interno di un format strutturato. La domanda espressa viene formulata in un modulo organizzato in sezioni tematiche. Stimolare la formulazione di idee, discuterle, motivarle, analizzarle nei loro significati a fini di valutazione da parte del museo: sono tutte azioni che hanno un potenziale formativo incorporato perché stimolano nel ragazzo attività di riflessione sulla domanda espressa che ha modo di modificare, integrare o validare, se le condizioni di sostenibilità lo consentono. «Museums, local authorities and supportive local services worked together in order to

- support NEETs in structuring their ideas in a specific format taken from the project management manual. So, they were guided in thinking of what the idea is about, the main objectives to be reached by its implementation, the main activities needed for the implementation, the human resources to be engaged, the main direct costs to be borne, timing and scheduling, the expected results» (operatore di museo, Italia, Svezia).
- e. Valutazione di sostenibilità e fattibilità delle proposte dei NEET da parte del museo e di enti di supporto (es. provincia, università). L'esito di questa valutazione è importante per proseguire in modo realistico e negoziare da subito con il giovane gli obiettivi realizzabili. È per questo che ogni proposta viene valutata da operatori museali competenti, in grado di attivare reti per questa fase valutativa o proporre aggiustamenti per rendere sostenibile la proposta. Ogni aggiustamento e variazione viene condivisa con il giovane: «Museo e Provincia hanno valutato le proposte di ciascun giovane, anche con il supporto di strutture locali. Alcune di queste proposte sono state riformulate con il ragazzo perché non realizzabili per mancanza di competenze e/o di risorse interne alla struttura selezionata. Altre idee sono state confermate dagli attori interessati» (operatore di museo, Italia).
 - f. Individuazione degli attori della rete locale del museo che possono contribuire alla realizzazione dell'idea. Il museo, nell'individuare gli attori con cui costruire il percorso di realizzazione del progetto del giovane, valuta il potenziale formativo della collaborazione che sta considerando di attivare. Inizia a questo fine a prefigurarne il ruolo e la funzione, a scomporre il progetto in attività, azioni e operazioni e assegnare compiti e responsabilità a museo, giovane, attori della rete locale: «We connected our NEETs with private companies, guidance centres, employment centres, restaurants as these are the closest contacts we work with, that can be supportive for their ideas to be developed» (operatore di museo, Svezia).
 - g. Verifica dell'interesse nel prodotto/progetto proposto dal NEET da parte degli attori selezionati. Individuare gli attori non basta, è necessario che il museo verifichi il loro interesse nel progetto proposto. Questo perché anche gli attori locali contribuiscono a supportare lo sviluppo dei processi formativi incorporati in ogni momento di realizzazione dell'idea. Mancando l'interesse il progetto avrebbe un potenziale formativo diverso da quello prefigurato dal museo: «Il NEET ha una lunga esperienza in organizzazione di eventi e mostre. L'idea di organizzare una mostra fotografica online tra musei di più paesi non ha avuto seguito perché al momento non realizzabile per scarsità di risorse che avremmo dovuto impegnare, sia economiche che umane. Alla ragazza abbiamo chiesto altri suoi interessi da tradurre in progetto realizzabile» (operatore di museo, Italia, Svezia).
 - h. Definizione del ruolo che gli attori locali selezionati possono ricoprire nel progetto definito dal NEET e dal suo mentor. Confermato l'interesse degli attori locali, il museo ne definisce il ruolo e le funzioni educative all'interno del progetto proposto dal giovane e in ogni fase della sua realizzazione, che valida con gli attori interessati. Questa fase è garanzia di assunzione di re-

sponsabilità formativa degli attori rispetto al giovane: «We are a big museum mainly devoted to exposition. In this pilot project we tried hard to work for young NEETs that were interested in graphics due to the strong contacts we have with local and national designers. Designers helped our NEETs in getting an innovative graphic idea and develop it according to the marketing goals of the institution» (operatore di museo, Bulgaria).

- i. Rilevazione e gestione di criticità durante il percorso formativo da parte del museo. I NEET rappresentano un segmento di non-pubblico con particolari criticità da conoscere per approcciarsi a loro: sono persone da motivare continuamente, che saltano appuntamenti, scompaiono senza farsi più intercettare, sono sempre esposti al rischio di abbandono. I silenzi, l'inattivismo, la sospensione di attività sono momenti che il museo tende ad evitare creando una continuità di relazione a supporto di motivazione e interesse. «L'attività più difficile da svolgere durante tutto il percorso è motivare il ragazzo ad andare avanti. È capitato più di una volta che gli incontri concordati venissero dimenticati e che andassero deserti anche dopo solleciti inviati da parte del mentor. Per una ragazza il museo ha chiesto aiuto alla Provincia per consentire la prosecuzione del percorso ma non siamo riusciti ad evitare l'abbandono. Il problema era la famiglia che, sempre contraria a far intraprendere attività di formazione alla ragazza poiché la necessità principale per lei era da loro considerata la possibilità di avere un lavoro retribuito, è riuscita ad allontanarla dal percorso formativo. La ragazza non ha più risposto né al telefono né ad email inviate da museo, Provincia, centro per l'impiego» (operatore di museo, Italia).

Per ciascuna delle idee progettuali, il mentor di ogni NEET definisce gli obiettivi formativi da conseguire al termine del percorso e un piano di attività e azioni da realizzare. Il compito del mentor, supportato da esperti di gestione di processi formativi in età adulta, è di monitorare l'avanzamento del piano e di intervenire a supporto del giovane per aiutarlo a superare problemi o a gestire determinate azioni. Allo stesso tempo ne monitora i progressi e gli sviluppi restituendo feedback:

Durante il percorso il mentor ha seguito la realizzazione di ogni progetto restituendo valutazioni ad ogni giovane. In questo è stato supportato dagli esperti di formazione, soprattutto per capire l'importanza del feedback, i momenti in cui è importante restituirlo, come progettare la restituzione sia in itinere che alla fine del percorso. Oltre ai feedback individuali il museo ha organizzato un momento di restituzione finale in occasione di un evento pubblico (direttore di museo, Italia).

6. Attuazione dei progetti formativi dei NEET

Definito il piano di lavoro per ciascuna idea/progetto creato con il NEET, inizia la fase in cui ogni ragazzo realizza il suo progetto con il supporto del mentor museale.

Di seguito riportiamo una sintesi di ciascuno dei progetti realizzati nel corso di tre anni e gli attori locali interessati coinvolti nella ideazione o nello sviluppo o nel marketing delle attività. I progetti sono raggruppati per ambiti tematici di intervento ovvero:

- Educazione e cultura;
- Organizzazione di eventi;
- Sviluppo di servizi digitali anche a fini di marketing del museo e di altre organizzazioni;
- Sviluppo di dispositivi dell'information technologies (IT).

Per ciascuno degli ambiti indichiamo una breve descrizione della tipologia di progetti ideati dai giovani NEET e la segnalazione degli attori organizzativi con cui è stato possibile realizzarli, tra quelli presenti nella rete di relazioni che ogni museo ha messo a disposizione.

EDUCAZIONE E CULTURA

I progetti realizzati dai giovani NEET (Tab. 4) riguardano sia attività di studio su campi di loro interesse legati a corsi – universitari e non – conclusi di recente (biologia marina, storia) sia temi di rilevanza sociale a loro vicini (integrazione di giovani migranti) sia infine prospettive di ricerca che iniziano ad inserire in progetti di futuro sviluppo formativo e professionale (partecipazione alla preparazione di un laboratorio universitario, creazione di reti per lo sviluppo di idee progettuali). Le visite guidate rappresentano una ulteriore attività di interesse per i giovani NEET.

Tabella 4 – Progetti sviluppati dai giovani NEET nel campo dell'educazione e della cultura.

N.	Idea/progetto sviluppato dal giovane NEET	Attori locali interessati alla realizzazione dell'idea/progetto
1	Organizzazione di un ciclo di incontri per sensibilizzare studenti, docenti, richiedenti asilo, migranti, cittadini del territorio ai temi della integrazione e del valore della diversità attraverso una ricostruzione storica del fenomeno delle migrazioni. I seminari sono stato pensati, organizzati e realizzati da due ragazzi che hanno condiviso lo stesso interesse per l'integrazione ed il multiculturalismo. Gli incontri hanno avuto luogo in sedi diverse (scuola, centro di accoglienza, museo). All'ultimo incontro ha partecipato un giornalista esperto di cooperazione internazionale e di multiculturalismo e alcuni giovani migranti che hanno dialogato con i presenti.	Museo. Scuole superiori di secondo grado del territorio. Centri di accoglienza per richiedenti asilo. Associazioni del territorio.
2	Preparazione, organizzazione e partecipazione ad incontri di didattica museale per gruppi di bambini di età dai 6 ai 10 anni e anziani per far conoscere i valori e le potenzialità del museo nonché gli oggetti conservati: nel corso degli incontri i partecipanti conoscono i materiali di cui alcuni oggetti museali sono fatti, le tecniche per il loro utilizzo, e svolgono attività laboratoriali per sperimentarli.	Museo. Istituti di scuola primaria del territorio. Centri di accoglienza per anziani.

3	Ricerca di canali di finanziamento per approfondire l'interesse per la biologia marina. L'idea riguarda la possibilità di sviluppare una idea con il museo in ordine ad attività di studio e di sperimentazione che possano divenire parte dell'offerta museale in forma di esposizione, laboratori per bambini, simulazioni per adulti.	Museo. Centri di ricerca. Altri istituti museali.
4	Valorizzazione del giardino botanico del museo attraverso la realizzazione di due tipi di attività: l'una dedicata allo svolgimento di una analisi relativa all'utilizzo delle erbe nella storia e alla preparazione di una Guida in cui far confluire i risultati di questo studio con un linguaggio semplice, sintetico e accessibile. L'altra diretta ad una nuova organizzazione del giardino esistente nel museo.	Museo. Ditte di comunicazione. Esperti di botanica.
5	Creazione di un laboratorio didattico su cavalli e falchi; realizzazione di piccole sculture, disegni e riproduzioni fotografiche dei due animali da parte della cittadinanza nel corso di un ciclo di incontri organizzati presso sedi di enti pubblici locali e museo; organizzazione di un evento finale espositivo.	Museo. Istituti di scuola primaria e secondaria di primo grado. Enti pubblici locali.
6	Ricerca e costruzione di partenariati con osservatori e centri studi in Campania e Sicilia per la creazione di eventi, lo sviluppo di attività laboratoriali e di ricerca di comune interesse.	Museo. Università e Osservatori.
7	Preparazione di materiali didattici per una attività laboratoriale organizzata presso una sede universitaria.	Museo. Università.
8	Organizzazione di visite guidate per turisti e visitatori.	Museo. Enti del turismo.

ORGANIZZAZIONE DI EVENTI

Gli eventi che i ragazzi hanno contribuito a realizzare sono competizioni organizzate sui canali social (photo contest), seminari tematici di riflessione con testimonial locali, fiere artistiche, eventi culinari (Tab. 5).

Tabella 5 – Progetti sviluppati dai giovani NEET per l'organizzazione di eventi.

N.	Idea/progetto sviluppato dal giovane NEET	Attori locali interessati alla realizzazione dell'idea/progetto
1	Organizzazione di eventi culturali e di short film festival su temi di interesse per i giovani del territorio (discriminazioni, detenzione, tossicodipendenza, violenza sulle donne).	Museo. Enti pubblici locali. Istituti scolastici. Centri per giovani.
2	Organizzazione, gestione e partecipazione ad eventi artistici sul territorio ispirati alla <i>street art</i> e al <i>live painting</i> in cui i visitatori di strada realizzano prodotti artistici in modalità improvvisata ovvero nel corso dell'evento fieristico e nello stesso evento i prodotti rimangono in esposizione: creazione ed esibizione del prodotto artistico coincidono (pitture, caricature, fumetti). L'esibizione si prolunga nei giorni successivi presso la sede museale.	Museo. Enti locali. Associazioni del territorio.

3	Organizzazione di photo contest ovvero concorsi gratuiti a tema fotografico e video per giovani di età compresa tra i 20 e i 35 anni. Foto e video hanno legami tematici con il museo e vengono rese pubbliche sui social più diffusi (Instagram, Facebook). La vittoria del contest è garantita al materiale fotografico e video che riceve il maggior numero di <i>like</i> sui canali social.	Museo. Società di grafica. Società per l'organizzazione e la promozione di eventi.
4	Organizzazione e partecipazione a tre incontri informativi per sensibilizzare i giovani rifugiati presenti sul territorio alla conoscenza, alla valorizzazione e al rispetto del patrimonio culturale.	Museo. Enti locali. Associazioni del territorio. Istituti scolastici di scuola secondaria.
5	Creazione di una cornice per inquadrare opere-simbolo del museo, che le persone possono fotografare con uno scatto dalla funzione dedicata del cellulare. Ciascuna cornice con la riproduzione selezionata viene trasmessa sui canali web (siti, reti social). Le rappresentazioni fotografiche scelte vengono raccolte ed esposte negli spazi museali. Il pubblico dà il proprio voto per la cornice e l'immagine che preferisce. Viene poi stilata una graduatoria per la proclamazione della cornice più votata, promossa sui canali Internet.	Museo. Enti locali. Associazioni di categoria. Associazionismo del territorio.
6	Organizzazione e comunicazione di eventi museali per lo scambio di piante, semi, prodotti agricoli, attraverso l'utilizzo dei canali social.	Museo. Società di marketing del settore. Giornalisti del settore.
7	Partecipazione alla preparazione di piatti tipici del territorio in occasione di eventi calendarizzati (Christmas market, Spring market).	Museo. Ristoranti, panetterie. Associazioni del territorio.

SVILUPPO DI SERVIZI DIGITALI ANCHE A FINI DI MARKETING DEL MUSEO E DI ALTRE ORGANIZZAZIONI

I progetti ideati e seguiti dai NEET nella fase del loro sviluppo riguardano elementi grafici, di marketing e promozione di servizi, attività, organizzazioni e campagne pubblicitarie attraverso i canali social (Tab. 6).

Tabella 6 – Progetti sviluppati dai giovani NEET nel campo dei servizi digitali.

N.	Idea/progetto sviluppato dal giovane NEET	Attori locali interessati alla realizzazione dell'idea/progetto
1	Realizzazione di prototipi grafici per gadget del museo e di altre organizzazioni sul territorio in formato 3D.	Museo. Aziende. Enti locali.
2	Realizzazione di campagne pubblicitarie on line per la promozione di prodotti e servizi dell'ente per cui il progetto viene sviluppato.	Museo. Aziende.

3	Digitalizzazione del patrimonio librario del museo, catalogazione digitale, valorizzazione dei servizi digitali via web, creazione di un intranet museale.	Museo. Aziende specializzate in servizi IT.
4	Creazione di un logo per museo e altra organizzazione; sviluppo grafico.	Museo. Consulente design.

SVILUPPO DI DISPOSITIVI DELL'INFORMATION TECHNOLOGIES (IT)

Lo sviluppo di applicazioni mobile ha riguardato due progetti sviluppati dai NEET in collaborazione con ricercatori universitari e specialisti. I NEET hanno partecipato alle fasi di testing e di perfezionamento della app volte a verificare la funzionalità dell'app su più dispositivi (Tab. 7).

Tabella 7 – Progetti sviluppati dai giovani NEET nel campo dei dispositivi IT.

N.	Idea/progetto sviluppato dal giovane NEET	Attori locali interessati alla realizzazione dell'idea/progetto
1	Collaborazione al testing di una applicazione (app) pensata per supportare la ricerca del lavoro per i giovani NEET. L'app prevede una arena in cui il giovane ha la possibilità di conoscere potenziali datori di lavoro, eventi e opportunità formative disponibili.	Museo. Università. Aziende specializzate in servizi IT. Centri per l'impiego.
2	Sviluppo di un database contenente la banca dei semi per la raccolta dei rilievi svolti da studiosi ed esperti del museo e di altri enti.	Museo. Università e Osservatori.

4. Come gestire e orientare gli apprendimenti trasformativi dei detenuti in alcuni momenti della vita detentiva

In questo paragrafo intendiamo proporre i risultati di alcune esperienze di ricerca empirica svolte nel corso degli ultimi quindici anni in diversi istituti penitenziari¹⁵. La nostra attenzione si è focalizzata sugli apprendimenti che i detenuti maturano in ragione dei diversi tipi di azioni educative – favorevoli e avverse – cui sono esposti nella quotidianità della vita penitenziaria, al di fuori dei percorsi scolastici, universitari, laboratoriali e culturali.

Il momento di vita quotidiana di cui proponiamo un'analisi in chiave educativa è costituito da una fase cruciale della vita del detenuto: l'accoglienza (o *induction*) del Nuovo Giunto nel contesto penitenziario. Abbiamo scelto di concentrare l'attenzione su possibilità e modi di gestione dei processi di apprendimento trasformativo connessi a questa fase e ai singoli momenti che incidono

¹⁵ Cfr. note 1 e 2 del capitolo 5.

sul 'benessere' del Nuovo Giunto¹⁶ per la loro rilevanza rispetto al percorso trattamentale del detenuto. I primi momenti di ingresso del detenuto, sia esso proveniente dallo stato di libertà o trasferito da altro istituto, determinano il 'benessere' e il senso della nuova condizione che ognuno si costruisce in ragione delle relazioni di cui è parte e delle condizioni educative in cui è messo a vivere. I comportamenti assunti dal detenuto nella imminenza dell'ingresso, ma soprattutto durante la sua permanenza, sono influenzati dal senso che egli si costruisce della sua nuova condizione, della sua nuova 'identità'¹⁷, frutto delle azioni educative informali in cui è coinvolto (dal modo in cui viene accolto nell'ufficio matricola, alla block-house, al tipo di informazioni ricevute e al modo in cui vengono fornite, alla preparazione e svolgimento delle perquisizioni personali, allo svolgimento delle attività di assistenza sanitaria ecc.). Questa fase ha una funzione cruciale rispetto alla vita del detenuto poiché dal modo in cui viene gestita l'*induction* dipende il verificarsi di suicidi e atti di autolesionismo.

Per comodità di analisi abbiamo articolato l'*induction* in due fasi principali: le prime 24 ore ed i primi 90 giorni di detenzione poiché da esse hanno origine apprendimenti individuali e dinamiche di negoziazione di senso da parte del Nuovo Giunto attraverso la valutazione di coerenza e rilevanza delle esperienze vissute rispetto a propri sistemi di valori, credenze, interessi, progetti di vita. Il focus sulle prime 24 ore è motivato dal fatto che in questo momento si determinano i primi processi di costruzione di senso del detenuto, le sue aspettative che avranno impatto sul suo futuro percorso. Inoltre, gli studi mostrano anche come questo momento abbia un impatto sulle probabilità che si verifichino atti suicidari o autolesivi¹⁸. Abbiamo poi preso in considerazione i primi 90 giorni in quanto essi costituiscono il tempo entro cui dovrebbe giungere a compimento il

¹⁶ Per il Ministero della Giustizia la definizione di Nuovo Giunto è riferita «alle persone alla prima esperienza detentiva; a giovani che, compiuta la maggiore età, transitano dagli istituti minorili al circuito penitenziario degli adulti; a coloro che affrontano una detenzione a lunga distanza di tempo da una precedente esperienza di restrizione» (Ministero della Giustizia-DAP 2007).

¹⁷ Il Nuovo Giunto deve far fronte alla frattura subita con il suo ingresso in carcere nella sua biografia personale: egli perde il suo status sociale, il suo ruolo nella società, la percezione di sé. In molti casi si tratta di perdite irreversibili e difficilmente recuperabili, anche con il rientro in libertà. Con l'incarcerazione il soggetto acquisisce nuove identità multiple, diverse a seconda delle relazioni in cui è coinvolto nel nuovo contesto penitenziario (si veda oltre).

¹⁸ È noto che il problema dei suicidi, tentati suicidi e atti di autolesionismo affligge l'insieme degli istituti di detenzione sia in Italia che all'estero. Nel periodo 2005-2015 nelle carceri italiane si sono registrati 7,5 suicidi e per 10.000 detenuti, valore superiore a quanto osservato nella popolazione libera residente in Italia. Tra quest'ultima il valore è di 0,6 suicidi per 10.000 residenti (DAP-Istituto Superiore di Studi Penitenziari 2011). Nel 2007 l'OMS ha dedicato un Rapporto tematico alla prevenzione del suicidio in carcere, nel quale vengono presentati i principali fattori di rischio e le possibili azioni da attivare in istituto per prevenirlo. Tra queste vengono indicati fattori che hanno rilevanza educativa perché riguardano la gestione delle relazioni ed i processi di costruzione di senso. Si tratta di fattori legati al rafforzamento del supporto familiare e sociale; al possesso di conoscenze e competenze di problem-solving, soluzione di conflitti, gestione non violenta di dispute e conflitti; al pos-

processo di *induction*, ovvero di conoscenza, comprensione ed utilizzo delle regole e delle modalità di funzionamento dell'istituto che lo aiutino ad orientarsi e a costruirsi il senso della sua permanenza nel nuovo contesto penitenziario.

Il nostro obiettivo è comprendere come gestire le valenze educative presenti nella quotidianità del detenuto, sin dai primi istanti della sua traduzione in istituto. Una volta analizzate le dinamiche formative, è più agevole cercare di comprendere come orientare le pratiche professionali degli operatori affinché i detenuti (ma anche l'organizzazione) conseguano *learning outcomes* coerenti con gli obiettivi trattamentali individuali.

4.1 La gestione delle prime 24 ore del Nuovo Giunto in chiave educativa

La funzione primaria della pena, nel momento dell'esecuzione, è la 'rieducazione' del detenuto (art. 27, co.3 della Costituzione italiana¹⁹). A questo deve 'tendere' ogni momento della quotidianità in cui è immerso il detenuto, ogni azione educativa di cui egli è parte, in modo più o meno consapevole (Torlone 2016). La gestione delle prime 24 ore in carcere ha l'obiettivo di creare le condizioni 'rieducative' che consentano al Nuovo Giunto – sia egli condannato oppure in attesa di giudizio – di 'ambientarsi', di conoscere e comprendere il nuovo contesto di vita, di costruire relazioni e la sua nuova identità in funzione di un percorso trasformativo e di autorealizzazione che inizia da subito. Questo è ancora più rilevante se si considera lo status giuridico della maggior parte dei detenuti che si trovano in attesa di giudizio – e pertanto innocenti – e in considerazione del tasso di errori giudiziari ovvero di persone prosciolte a seguito di revisione della sentenza di condanna passata in giudicato²⁰.

La gestione dei processi formativi che interessano il detenuto nella fase di accoglienza ed in particolare nelle prime 24 ore si articola in dieci azioni:

sesso ed utilizzo di credenze personali, sociali, culturali e religiose che scoraggiano il suicidio e supportano la sopravvivenza (WHO 2007).

¹⁹ Il comma 3 dell'articolo 27 della Costituzione così recita: «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato».

²⁰ I casi che consideriamo sono di due tipologie: *ingiusta detenzione* ed *errore giudiziario*. La prima circostanza riguarda chi viene sottoposto alla custodia cautelare in carcere e successivamente assolto al termine del processo penale. La seconda ricorre nei casi in cui una persona è condannata alla reclusione in carcere per effetto di sentenza passata in giudicato, dopo i tre gradi di giudizio previsti dal sistema processuale italiano e, a seguito di revisione del processo, viene definitivamente scagionata. I dati registrati in Italia nel 2018 (<www.erroregiudiziari.com>) ci restituiscono le seguenti evidenze: – ingiusta detenzione. Sono 257 i casi di ingiusta detenzione per effetto di sentenza *definitiva* di assoluzione; salgono a 1.355 se consideriamo i casi di sentenza *non definitiva* di assoluzione e altre pronunce di proscioglimento. Al 2018 i casi di ingiusta detenzione sono il 2,53% del totale delle misure cautelari in procedimenti definitivi nel 2018 (1 detenuto ogni 50/60 a seconda degli anni); – errori giudiziari. Dal 1991 al 30 settembre 2018 si stima che i casi di errori giudiziari in Italia siano stati 144 (una media di 5 errori giudiziari all'anno). L'impatto economico è stato di poco superiore ai 46 milioni e 733 mila euro (1991-2017).

- arresto del soggetto e traduzione in istituto;
- ingresso e attesa nell'Ufficio Matricola per conoscere gli adempimenti da effettuare per la prima accoglienza;
- comunicazione e dialogo con i primi operatori del sistema penitenziario;
- perquisizione e spoliazione;
- acquisizione di informazioni sulla vita detentiva dalle reti intramurarie;
- inserimento del detenuto nella camera di prima accoglienza;
- assegnazione del detenuto alla camera di pernottamento e al 'team di camera';
- integrazione del detenuto rispetto agli altri detenuti;
- gestione della comunità penitenziaria rispetto al detenuto appena insediato²¹;
- preparazione e gestione della prima notte in carcere.

Ciascuna di esse ha sul detenuto un suo potenziale impatto formativo. Di seguito descriviamo in modo sintetico ciascuna delle azioni, rendendo esplicite le operazioni cui può essere attribuito un potenziale formativo poiché da esse hanno origine apprendimenti individuali e dinamiche di negoziazione di senso da parte del Nuovo Giunto. Per ciascuna inoltre proviamo ad indicare le modalità di gestione in chiave educativa per promuovere da subito una dialettica tra le prospettive del soggetto, il suo senso in fase di definizione e le prospettive ed il senso dei processi formativi o deformativi indotti dalle pratiche assunte dagli attori dell'istituzione penitenziaria. Ogni fase è infine accompagnata dalle dichiarazioni degli attori organizzativi coinvolti nella gestione del processo formativo che si realizza nella fase.

1. Arresto del soggetto e traduzione in istituto

L'arresto è la fase in cui il soggetto è privato della sua libertà personale²². In tutti i casi in cui avviene è la polizia giudiziaria, di propria iniziativa (o, nel caso di fermo, anche su richiesta del Pubblico Ministero), ad eseguire la misura²³.

La polizia giudiziaria che ha eseguito l'arresto o il fermo ha precisi obblighi di informazione rispetto all'arrestato o al fermato, da fornire per iscritto (la c.d. Lettera dei Diritti contenente una serie di informazioni relative ai diritti a lui/lei

²¹ L'espletamento delle procedure presso l'Ufficio Matricola segna il definitivo passaggio di condizione, da persona libera a persona detenuta ovvero ristretta nella sua libertà in ragione di un provvedimento giudiziario (cfr. nota 31).

²² Le misure precautelari che hanno come conseguenza la privazione della libertà personale sono di tre tipi: arresto obbligatorio in flagranza (art. 380 codice di procedurale penale), arresto facoltativo in flagranza (art. 381 codice di procedurale penale); fermo (art. 384 codice di procedurale penale). La flagranza riguarda ogni soggetto che viene colto nell'atto di compiere il reato oppure chi, subito dopo il reato, è inseguito dalla polizia giudiziaria, dalla persona offesa o da altre persone ovvero è sorpreso con cose o tracce dalle quali appaia che egli abbia commesso il reato immediatamente prima. Lo stato di flagranza può inoltre essere esteso fino a 48 ore dal compimento del fatto contestato.

²³ Essa dovrà essere convalidata immediatamente (e in ogni caso non oltre 96 ore dall'arresto e/o dal fermo) dall'autorità giudiziaria.

riconosciuti dall'ordinamento²⁴) oppure verbalmente, nel caso in cui la comunicazione scritta non sia disponibile in una lingua comprensibile dal soggetto.

Questa fase dura fino al momento in cui il soggetto viene posto in stato di arresto o fermo e tradotto in istituto.

Il più delle volte l'arresto è inatteso da parte del soggetto che lo subisce. Le condizioni in cui esso si realizza sono diverse²⁵. Il potenziale formativo di questa fase varia in ragione di ciascuna operazione, delle modalità in cui ciascuna viene gestita dal personale di pubblica sicurezza, della durata, dei significati che il soggetto si crea e costruisce rispetto al tipo di esperienza che vive. Alle operazioni si accompagnano il disorientamento per l'arresto o fermo – ove inatteso –, le difficoltà nel comprendere il motivo della restrizione di libertà (non sempre è noto al soggetto tratto in arresto), nel partecipare in modo consapevole alle procedure in atto e nel comprendere la nuova condizione di ristretto, la rassegnazione, l'apprensione per la presenza di familiari al momento della cattura o per altre situazioni non più governabili (impossibilità di fuga o di sistemazione di effetti personali), la perquisizione e la spoliatura di oggetti.

È la fase in cui il soggetto inizia a costruire, filtrare, incorniciare, creare la fattualità, opera una lettura – per lo più autogestita – di ciò che gli/le sta accadendo in termini di schemi di significato che iniziano a guidare i suoi processi di costruzione di senso. La fase si conclude con una portata rilevante di rappresentazioni e prefigurazioni, che assumiamo variano a seconda della tipologia di soggetto (reo recidivo o nuovo giunto senza precedenti) e influenzino il suo modo di orientarsi nelle prime 24 ore.

Quello che avviene durante l'arresto è elemento importante di informazione perché è l'arresto il momento in cui la persona cambia status: quello che avviene in quel momento, quello che percepisce in quel momento, quello che agisce in quel momento potrebbe essere molto utile per noi nella gestione dal momento in cui arriva a noi e ci viene consegnato (X2, Z7, Z8, Z9, W10, W13²⁶)

²⁴ La polizia giudiziaria deve avvertire l'arrestato o il fermato che: i) ha facoltà di nominare un difensore di fiducia e di essere ammesso alle condizioni di legge al gratuito patrocinio; ii) ha diritto di ottenere informazioni in merito all'accusa; iii) ha diritto all'interprete e alla traduzione di atti fondamentali; iv) ha diritto di avvalersi della facoltà di non rispondere; v) ha diritto di accedere agli atti sui quali si fonda l'arresto o il fermo; vi) ha diritto di informare le autorità consolari e di dare avviso ai familiari; vii) ha diritto di accedere all'assistenza medica di urgenza; viii) ha diritto di essere condotto dinanzi all'autorità giudiziaria per la convalida entro 96 ore dall'arresto o dal fermo; ix) ha diritto di comparire dinanzi al giudice per rendere l'interrogatorio e di proporre ricorso per cassazione contro l'ordinanza che decide sulla convalida dell'arresto o del fermo.

²⁵ A tali condizioni sono correlate diverse operazioni che, nella prospettiva del soggetto arrestato o fermato, identifichiamo nelle seguenti: conflitto, anche a fuoco, con le forze dell'ordine, fuga, inseguimenti, volontaria consegna, colluttazione, apposizione di manette, richiesta di aiuto rivolta a passanti o altri soggetti presenti, ascolto o lettura dei diritti formalmente riconosciuti, ingresso nelle auto di servizio del personale di pubblica sicurezza, conversazioni – anche animate – che intrattiene e comportamenti che assume col personale di pubblica sicurezza, attesa prima dell'ingresso in spazi custodiali.

²⁶ Per la codifica dei testi di intervista si rinvia alla nota 2 della Nota metodologica.

Il processo di costruzione di senso del soggetto inizia qui, da quando ha i primi conflitti con le forze dell'ordine – relazionali o a fuoco – fino alla conduzione in un istituto di custodia. La criticità di questa fase è legata alla mancanza di interazione tra l'osservazione svolta dal personale esterno di sicurezza e l'accoglienza posta in essere dal personale di polizia penitenziaria.

L'arresto è un momento che noi in carcere non gestiamo e su cui non raccogliamo particolari informazioni. La descrizione di cosa è successo prima dell'ingresso in istituto a noi giunge solo in parte, non sappiamo molte cose importanti, quali ad esempio cosa è successo prima e durante l'arresto, cosa la persona stava facendo al momento in cui è stato individuato, con chi, come ha reagito nei dettagli di comportamenti, chi ha nominato per prima, quali sono state le prime frasi, ecc. (X2, Z3).

Gli elementi di osservazione che riguardano la persona tratta in arresto, rilevati, scambiati, approfonditi in interazioni anche informali all'interno del team delle forze d'ordine territoriali restano per lo più loro esclusivo patrimonio informativo. Sono loro che hanno seguito ogni operazione legata all'arresto, hanno osservato i comportamenti assunti dalla persona in ogni istante di concitazione, agitazione, alterazione emotiva e hanno intrattenuto interazioni utili alla interpretazione dei processi di costruzione di senso attivati dal soggetto tratto in arresto. Tutti questi elementi di informazione vengono solo parzialmente riprodotti nel verbale di consegna che viene rilasciato al personale di polizia penitenziaria al momento della traduzione in istituto.

La costruzione di senso il detenuto la fa già da fuori e già da fuori, nelle condizioni in cui si realizza l'arresto, lui inizia a chiedersi cosa gli stia succedendo ed il senso da attribuire a quello che vive. Ma la conoscenza di quel che succede alla persona in condizioni di arresto è patrimonio esclusivo dei poliziotti che lo effettuano (X2).

L'arresto o il fermo resta una fase non governata da nessun attore organizzativo interno al sistema penitenziario.

2. Ingresso e attesa nell'Ufficio Matricola per conoscere gli adempimenti da effettuare per la prima accoglienza

Entrato in istituto, il Nuovo Giunto²⁷ viene accompagnato dal personale di polizia giudiziaria all'Ufficio Matricola. Qui vengono raccolti i suoi dati (anagrafici, connotati fisici, segni particolari della persona) e registrato il provvedimento che legittima il suo stato di detenzione; vengono rilevate le impronte digitali, svolta la perquisizione (si veda oltre), fatte le foto e le domande relative

²⁷ Per la definizione di Nuovo Giunto fornita dal Ministero della Giustizia (DAP 2007) si rinvia alla nota 16 del capitolo 5.

ad eventuali problemi di convivenza con altri detenuti che, per la sua sicurezza e per la sicurezza interna, vanno palesati al personale dell'Ufficio Matricola. Viene infine compilata una cartella personale che contiene le notizie relative alla persona²⁸ ed il monitoraggio da realizzare nelle prime settimane. In alcuni istituti in questa fase al Nuovo Giunto in condizioni di particolare indigenza viene fornito un kit con i beni di prima necessità (una coperta, un paio di lenzuola, uno spazzolino con dentifricio, abbigliamento intimo).

In questa fase il Nuovo Giunto è collocato dapprima in solitudine, in attesa di sapere, dagli incontri del personale dell'Ufficio Matricola, dell'area sanitaria e della Sorveglianza Generale²⁹, come e dove essere posizionato. È quindi collocato nelle sezioni di transito per il tempo necessario al compimento degli interventi del Servizio Nuovi Giunti. Il Nuovo Giunto ha scarse interazioni, ne ha principalmente con il personale della sicurezza (matricolisti), il personale sanitario per il primo risk assessment ed eventualmente con i detenuti impegnati in attività lavorative negli spazi dell'attesa. In questa fase le interazioni attivate con il personale dell'accoglienza nell'Ufficio Matricola sono finalizzate a:

- rilevare le impronte digitali;
- raccogliere informazioni sul livello di competenza linguistica del Nuovo Giunto;
- rendere noto il titolo giuridico che ha determinato la sua detenzione per metterlo in condizione di comprendere il perché del suo stato di restrizione in relazione alle disposizioni del sistema penale italiano ed in considerazione degli aspetti multiculturali;
- effettuare la perquisizione.

Al Nuovo Giunto inoltre il matricolista pone domande volte a conoscere la sussistenza di eventuali problemi di incolumità personale o di incompatibilità con altri detenuti presenti in istituto. Il potenziale formativo che si libera in ciascuna di queste operazioni è correlato al modo in cui le relazioni vengono gestite dal personale dell'Ufficio Matricola con il Nuovo Giunto: il saluto, l'attenzione che si presta con brevi comunicazioni e gesti, il contenuto delle comunicazioni, gli sguardi e i toni di voce utilizzati alle risposte fornite dalla persona (che faccia presente, ad esempio, di problemi di convivenza con altri detenuti presenti in istituto), gli odori degli spazi in cui sosta la persona. La gestione intenzionale di ogni singola operazione da parte degli attori organizzativi coinvolti supporta il Nuovo Giunto nella costruzione che continua a farsi del senso delle esperienze che vive.

²⁸ Si tratta dei suoi dati giudiziari e sanitari. In caso di Nuovo Giunto proveniente da altro istituto la cartella contiene anche i suoi dati disciplinari, informazioni sui permessi e sui trasferimenti, i risultati della osservazione, il suo programma trattamentale e i risultati raggiunti, le istanze e i provvedimenti in materia di misure alternative.

²⁹ È l'ufficio deputato a verificare se il Nuovo Giunto abbia problemi con altri detenuti presenti in istituto (es. per faide legate allo spaccio di droga, situazioni di vicinanza malavitosa, relazioni di potenziale conflitto per relazioni sentimentali o altro).

Il Nuovo Giunto nei primi 10 minuti di arrivo in carcere e nelle procedure di ingresso ha di fatto la sua percezione e la sua costruzione di senso che è tutta sua. Il contatto con qualcuno che legga insieme a lui cosa gli sta succedendo e cosa gli accadrà a breve serve per aiutarlo ad ambientarsi da subito (Y1).

In prospettiva educativa, particolare rilievo riteniamo assuma la comunicazione del titolo giuridico: la concezione di reato e di comportamento penalmente rilevante varia da cultura a cultura e non sempre risulta agevole far comprendere il senso dell'illiceità di comportamenti che in altri ordinamenti giuridici non assumono la medesima configurazione penale³⁰.

Quando il matricolista si trova davanti un Nuovo Giunto proveniente da una diversa etnia, la cui imputazione non viene riconosciuta come reato è un problema: questo è un momento fondamentale perché il matricolista ha la responsabilità di accogliere qualcuno che non capisce perché si trova in carcere (Y1, X2).

Negli spazi frequentati dal Nuovo Giunto in questa fase (spazi di attesa, dell'Ufficio Matricola, dell'area sanitaria per la visita medica) e nelle interazioni di cui è parte, il Nuovo Giunto pensa, medita, rielabora mentre aspetta di avere indicazioni su ciò che dovrà fare, sulle regole cui dovrà attenersi, sulle nuove condizioni e tenore di vita che avrà. Quando entra in questa fase il Nuovo Giunto ha già maturato sue aspettative e significati, sulla cui base continua a costruirsi sensi e orientamenti rispetto al suo nuovo sé, condizionato dall'ambiente in cui è stato inserito e dai filtri – anche culturali – in suo possesso. Il Nuovo Giunto si trova immerso in questa attesa, in questi flussi di silenzi, parole, sguardi, immaginazioni, odori e deve far fronte a ciò che gli sta succedendo, interrogarsi sul senso e darsi una risposta all'interno di processi di *self-directed learning* o di processi puramente informali che rielabora retrospettivamente. Il modo in cui il senso è costruito, è correlato sia alle caratteristiche individuali (emozioni, percezioni, razionalità che interagiscono nell'attesa), sia alla cultura di appartenenza, sia alle contingenze locali, alle interazioni, alla comunicazione che si attivano nelle sezioni detentive da parte degli operatori. Al di là della 'presa in carico', il tema riguarda il modo in cui il Nuovo Giunto è in relazione con gli attori organizzativi di questa fase: salute, sostentamento e supporto, domande di familiarizzazione (es. «Mi racconti dell'arresto e di come lo ha vissuto»), azioni di interazione umana finalizzate a soddisfare i bisogni di supporto che ha il Nuovo Giunto nella immediatezza dell'ingresso, gestione della relazione rispetto al Nuovo Giunto-soggetto piuttosto che al Nuovo Giunto-(presunto) reo. La gestione di questa relazione in chiave educativa consente di attivare le comunicazioni legate all'attesa in funzione della costruzione dei significati da

³⁰ Nelle attività di ricerca abbiamo rilevato diverse situazioni in cui il Nuovo Giunto proveniente da etnie diverse stenta a comprendere la rilevanza penale del possesso di droga, della bigamia, della violenza sulle consorti e ad accettare di conseguenza la restrizione che vive come un sopruso.

parte del Nuovo Giunto rispetto alla sua nuova condizione, al nuovo ambiente penitenziario, al nuovo stile di vita, alle nuove socialità (titolo giuridico, regole di istituto, spazi accessibili, sezioni detentive ecc.).

Con il passaggio nell'Ufficio Matricola ed il termine di tutte le procedure di accoglienza (compresa la perquisizione e la spoliatura di cui diremo oltre) il Nuovo Giunto acquisisce la identità di detenuto³¹.

Gli attori organizzativi presenti in questa fase – per lo più il personale di sicurezza e dell'area sanitaria – possono fare in modo che nell'attesa il Nuovo Giunto venga continuamente supportato nella rilevazione ed interpretazione degli accadimenti (un saluto, una frase, un atteggiamento accogliente, uno sgarbo, una espressione denigratoria, il freddo e distaccato proceduralismo) ed in ciascuna delle micro-transizioni che lo/la riguardano, indipendentemente dalle dimensioni dell'istituto in cui si presta servizio.

L'attenzione ai piccoli gesti, alle parole, al non verbale nella fase di accoglienza nell'Ufficio Matricola può esserci negli istituti piccoli, forse, ma in quelli di grandi dimensioni in cui i nuovi ingressi sono numerosi, il personale dell'Ufficio Matricola forse è più preoccupato di portare a termine tutte le procedure di prima accoglienza, se non vuole lasciare lavoro a chi entra in servizio nel turno successivo (X2, Y1).

La sfida per il personale di istituto è correlata alla capacità di orientare nel Nuovo Giunto la costruzione di significati e di piattaforme di sense-making attraverso pratiche sociali condivise. Il senso delle esperienze che il Nuovo Giunto vive nell'Ufficio Matricola è il prodotto di ciò che lui/lei rielabora con i suoi filtri, i suoi valori, i suoi schemi interpretativi – in prospettiva trasformativa – e costruisce in funzione dei suoi obiettivi di sviluppo e di autorealizzazione. L'istituzione può contribuire a orientare questi processi di auto-formazione che vanno molto al di là di adempimenti procedurali.

Le routine professionali e le procedure dell'amministrazione andrebbero accompagnate da maggiore consapevolezza rispetto alla necessità di aiutare il Nuovo Giunto a riposizionarsi da subito, nella immediatezza del suo ingresso (X1, X2, Y2, Z3).

Rileva inoltre la gestione della dimensione multiculturale della relazione con il Nuovo Giunto nella fase di accoglienza e di immatricolazione.

Condividere le dinamiche emerse nella interazione con il Nuovo Giunto con tutto il personale che lo seguirà dopo il passaggio dall'Ufficio Matricola è una pratica professionale che può facilitare la gestione dei processi formativi informali incorporati nelle fasi ulteriori dell'*induction*.

³¹ Da ora in avanti identificheremo il detenuto come persona appena entrata in istituto, che ha modificato il suo status e la sua identità rispetto alla sua condizione precedente rispetto alla incarcerazione. Mantiene invece altre identità sociali in ragione dei diversi ruoli agiti nella quotidianità penitenziaria.

3. Comunicazione e dialogo con i primi operatori del sistema penitenziario

Questa fase è caratterizzata dalla relazione che il Nuovo Giunto instaura da subito con gli operatori dell'istituto con cui entra in contatto. In linea generale, il personale impegnato nella prima accoglienza comprende il direttore, il personale dell'area sanitaria, lo psicologo, l'agente matricolista, il funzionario giuridico-pedagogico. L'ordine può variare a seconda delle realtà penitenziarie.

Ciascuno di loro fornisce le comunicazioni legate alla vita dell'istituzione penitenziaria e alle regole che normano relazioni, azioni, comportamenti, tra detenuti e con il personale dell'istituto. Stile e metodi di comunicazione variano a seconda dei singoli operatori.

Le prime dinamiche relazionali e comunicative che vedono il Nuovo Giunto coinvolto sono quelle che hanno luogo nell'Ufficio Matricola. In questi spazi l'agente matricolista fornisce diverse informazioni, utili nella prospettiva del Nuovo Giunto a comprendere il senso della carcerazione. Le comunicazioni istituzionali riguardano il titolo giuridico che ha determinato la sua detenzione e tutti gli aspetti di diritto penale sostanziale e processuale ad esso correlati (il tipo di reato di cui si tratta, la possibilità di essere assistito da un difensore e di fornire notizia dell'ingresso in istituto all'Autorità Consolare dello Stato di provenienza, in caso di Nuovo Giunto di nazionalità straniera).

Dal modo in cui viene gestita la comunicazione nell'Ufficio Matricola dipendono i processi di costruzione di senso che si liberano in ogni parola, frase, sguardo, tono, gesto che in quegli spazi alimentano l'interazione con il Nuovo Giunto.

La comunicazione da parte dell'istituzione penitenziaria accompagna inoltre tutte le prime 24 ore. Essa viene gestita nelle occasioni formali (es. la perquisizione) ed informali, nelle interazioni continue con il personale dell'area sicurezza. Il potenziale formativo della comunicazione è legato a diverse componenti:

- oggetto³²;
- modalità di accoglienza che dipendono dalle domande che l'operatore pone all'inizio di ogni comunicazione (es. «come va?», «si accomodi»);
- comportamenti assunti³³.

Gestire con intenzionalità educativa la comunicazione e il dialogo, siano essi realizzati in situazioni formali o informali, vuol dire prestare attenzione ai significati che essi possono generare in prospettiva del Nuovo Giunto, in relazione alla creazione di un senso di accoglienza, benessere, riconoscimento di valore e umanità: un saluto, il benvenuto, l'interessamento a conoscere l'impatto con l'ambiente detentivo, l'offerta di strumenti di necessità quale un fazzoletto alla fine della rilevazione delle impronte digitali, la illustrazione dell'istituto mentre viene accompagnato alla camera di pernottamento, l'accompagnamento alla comprensione dei significati delle regole penitenziarie e dell'organigramma dell'ammi-

³² Es. il saluto al momento dell'ingresso nell'ufficio matricola, in infermeria o in altri spazi detentivi.

³³ Es. utilizzare il 'lei' con alcune tipologie di Nuovi Giunti o il 'tu' con altre.

nistrazione che da subito impattano sulla vita del Nuovo Giunto. Sono tutte componenti della comunicazione che, attivate o meno da parte degli operatori, incidono da subito sul senso che il Nuovo Giunto si va costruendo e sulle pratiche professionali. La consapevolezza delle valenze educative incorporate in questa fase non sempre è presente negli operatori penitenziari.

Parlare di formazione, soprattutto nella fase di ingresso ed accoglienza, forse è poco pertinente. Noi non facciamo formazione ma informazione e in novanta giorni, oltre a dare informazioni, possiamo fare ben poco (W1, W2, W7, W8).

Noi più che formazione potremmo dire che facciamo apprendimento trasformativo, nel senso che facciamo apprendere al detenuto-Nuovo Giunto le regole che deve conoscere, comprenderne il senso rispetto al nuovo contesto in cui vive e cui deve attenersi perché la sua rielaborazione lo porta a tale comportamento (X1, X2, Y2, Z1, Z2, Z5, Z6, W1, W2, W3).

Ove presente, si avverte il limite legato alla difficoltà di gestire le operazioni dell'*induction* con intenzionalità educativa e in funzione di risultati di apprendimento da far conseguire al Nuovo Giunto.

Nell'ingresso del detenuto credo ci sia una preoccupazione eccessiva di seguire protocolli e procedure (immatricolazione, visita medica, schede di valutazione, schede di rischio, raccolta dei dati per la cartella del detenuto); gli aspetti umani e relazionali sono un po' deficitari. [...] Vuoi per le situazioni un po' al collasso in cui gli istituti si trovano, vuoi per le routine del nostro lavoro, lasciamo perdere dimensioni importanti (Z3).

La conseguenza è che gli apprendimenti dei detenuti sono lasciati a sue rielaborazioni e suoi processi di auto-formazione.

I primi giorni sono stati durissimi, difficile orientarsi in un mondo dove per tutto c'è una regola. Io ho iniziato da subito a pensare cosa mi stava accadendo e mi sono interrogato su come avrei fatto a darmi forza per sopravvivere (D14, D15, D17, D21, D22, D24).

La comunicazione formale che gli operatori gestiscono nei confronti del Nuovo Giunto potrebbe tenere conto di diverse componenti:

- cosa comunicare;
- l'ordine delle comunicazioni³⁴;
- il metodo utilizzato per farne comprendere la dimensione nuova, diversa nel contesto di restrizione³⁵;

³⁴ Impatta sull'effetto educativo della comunicazione decidere come strutturare la comunicazione decidendo l'ordine da dare ai contenuti: la comunicazione del titolo giuridico che motiva la carcerazione è preceduta dalla richiesta sulla capacità di comprensione della lingua italiana.

³⁵ Es. è utile per far comprendere al Nuovo Giunto perché oggetti che solitamente vengono mantenuti in carcere vengono invece perquisiti e depositati in appositi spazi.

- la durata della comunicazione per non affollare la mente del Nuovo Giunto di tante indicazioni che non restano e che possono dargli un senso distorto, a volte inutile perché non collocabile nella immediatezza nel suo schema interpretativo in fase di definizione;
- il supporto cartaceo, audio-video, elettronico da utilizzare per fornire alcune informazioni mediante, ad esempio, la preparazione e distribuzione di guide in varie lingue;
- la preparazione di materiali informativi appositamente creati, con un linguaggio comunicativo immediato e accessibile, anche in varie lingue.

La comunicazione informale da parte degli operatori del sistema penitenziario è dettata da codici di valori che orientano i comportamenti.

Il Nuovo Giunto (condannato e in attesa di giudizio) ha, nella immediatezza dell'ingresso, necessità e bisogno di conoscere e comprendere le regole che per prime gli servono per crearsi il senso della sua nuova condizione o del suo status in un nuovo istituto.

Sin dal primo ingresso, le interazioni possono essere gestite prefigurando il Nuovo Giunto come soggetto attivo, in grado di migliorare le proprie condizioni di vita in carcere e trasformare il contesto penitenziario per renderlo più vicino a problemi e bisogni della popolazione ristretta.

È importante non solo che il detenuto conosca il ruolo degli altri operatori penitenziari nel momento in cui entra in carcere ma anche il ruolo che lui stesso può avere all'interno del nostro sistema. È utile quindi riconoscere al detenuto il ruolo di soggetto e persona che può fornire un contributo al miglioramento dell'istituto, pur nel rispetto delle regole e dei dispositivi che si presentano così rigidi e rigorosi (Z2, Z3).

Dai primi contatti e dalle prime comunicazioni è utile considerare il Nuovo Giunto come soggetto trasformatore delle condizioni di vita in istituto, oltre che soggetto che necessita lui stesso di trasformare schemi, significati e prospettive di senso che ne orientino da subito azioni e comportamenti in funzione del suo processo di rieducazione in cui è continuamente impegnato. Il Nuovo Giunto si configura da subito come agente di cambiamento che utilizza l'educazione in carcere in funzione della trasformazione di sé e delle condizioni di detenzione³⁶. Il ruolo trasformativo del Nuovo Giunto di nazionalità straniera, ad esempio, è riferito al fatto di essere portatore di determinate esigenze (es. alimentari, di comprensione linguistica del funzionamento di istituto) che il carcere è utile consideri, pena la sua esclusione dall'accesso a servizi e regole che guidano i suoi comportamenti.

³⁶ Questa idea di detenuto è frutto della considerazione dell'insieme dei fattori materiali e simbolici che determinano sia la possibilità per lui/lei di entrare in una dinamica di sviluppo, rieducazione e crescita in senso lato sia il riconoscimento a lui/lei dei poteri di controllo e trasformazione della qualità dell'educazione informale che riceve in carcere e delle condizioni di detenzione.

A noi interessa capire dal detenuto come risolvere alcuni problemi che abbiamo, ad esempio con i detenuti di nazionalità straniera. Sono i detenuti stranieri che ci hanno fatto capire che era arrivato il tempo per modificare il regime alimentare in cucina, con loro abbiamo iniziato a definire i vari menù e ora è una delle prime cose di cui informiamo i Nuovi Giunti che hanno altre abitudini alimentari (Y2).

La consapevolezza di ruolo di ciascun operatore in questa azione e la conseguente necessità di far fronte alle esigenze di informazione e di orientamento educativo del Nuovo Giunto stentano ad essere percepite ed agite. Il compito organizzativo di ogni attore viene interpretato limitatamente alla erogazione delle informazioni. Ulteriori riflessioni andrebbero svolte sulle modalità di erogazione che incidono sulla costruzione di senso che il detenuto matura nelle prime ore di detenzione.

Sarebbe utile farsi noi dell'amministrazione penitenziaria carico di fornire le informazioni sull'organigramma interno, magari mentre si accompagna la persona nella stanza detentiva: potremmo essere noi che mentre lo/la accompagniamo illustriamo alla persona chi ha intorno e chi incontra, i ruoli e le funzioni, i motivi per cui ognuno può essere contattato dal Nuovo Giunto. Oppure dirlo anche se non si incontrano, pensare a come dirlo per familiarizzare subito il Nuovo Giunto con il modo in cui siamo strutturati. Può servire per sfruttare anche questo momento per introdurlo alla gerarchia penitenziaria in modalità familiare e dialogica, trovare un modo per giocare un ruolo di maggiore apertura e disponibilità anche nella fase di accompagnamento in camera di pernottamento (X2, Y1, Y4).

Esperienze in corso dimostrano che è possibile gestire la dimensione educativa della comunicazione con il detenuto sin dal suo primo ingresso per costruire con lui/lei il senso delle restrizioni e supportare i processi di orientamento alle regole detentive.

In questo periodo di grandi difficoltà a causa del COVID-19 e delle proteste che si sono verificate in diversi istituti, da noi abbiamo avuto una situazione differente. Non abbiamo avuto eventi critici perché c'è stata una attività di prevenzione, ascolto e soprattutto di informazione che abbiamo curato in modo assai meticoloso. Abbiamo scelto di utilizzare il metodo del dialogo diretto con la popolazione detenuta, con tutta la popolazione, quindi ogni modifica, ogni decreto, ogni provvedimento che arrivava e conteneva limitazioni nella loro routine veniva condivisa con loro nell'area passeggio. Lì insieme ai detenuti c'erano il comandante di reparto, il responsabile dell'unità operativa penale circondariale, il funzionario giuridico-pedagogico, a volte anche il direttore (Y2, Z4).

4. Perquisizione e spoliazione

In questa fase il detenuto è sottoposto a perquisizione e spoliazione degli effetti personali, fatta eccezione per la fede. A lui/lei vengono sottratti ogget-

ti non consentiti, che vengono depositati presso il magazzino dell'istituto fino al giorno dell'uscita. Il denaro di cui sia eventualmente in possesso il detenuto viene trasferito all'ufficio dei conti correnti che provvede ad accreditarlo su un conto corrente a lui/lei intestato.

Qualora si proceda manualmente alla perquisizione, senza l'ausilio di strumenti di controllo (es. il metal detector), il personale di polizia deve essere dello stesso sesso del soggetto perquisito, effettuare la perquisizione alla presenza di un appartenente al Corpo con qualifica non inferiore a vice-sovrintendente e in un apposito vano adiacente l'ingresso dell'istituto.

Le modalità esecutive delle perquisizioni in ingresso sono governate dal principio costituzionale del pieno rispetto della persona, che richiama il divieto di ogni forma di violenza fisica e morale, al pari dei trattamenti contrari al senso di umanità.

La spoliazione rappresenta la sottrazione dei beni materiali e dei valori di pertinenza che il soggetto possiede al momento dell'ingresso (denaro, portafogli, bracciali, telefono, fotografie, collane, orologi ecc.). Il potenziale deformativo in essa incorporato è correlato al distacco da oggetti anche di valore, non solo economico ma soprattutto affettivo e identitario. Il processo di spoliazione e perquisizione polverizza la relazione che il detenuto ha con le sue reti sociali, con i molteplici ruoli e identità in esse ricoperti (genitore, figlio/a, lavoratore/ricca, studioso/a, sportivo/a, praticante religioso ecc.).

Il senso di spersonalizzazione al momento della perquisizione in ingresso è fortissimo: entri e ti tolgono tutto quello che non è consentito trattenere, da cui magari il detenuto non si è mai separato. È il potere che viene gestito da altri, anche per decidere cosa puoi portarti e tenerti in camera e cosa invece deve essere depositato fino all'uscita (Z1, Z4, Z7).

Il modo in cui si realizza la perquisizione, oltre ad essere conforme alle prescrizioni normative, non sempre è pensato anche in funzione delle conseguenze educative che si scatenano sul Nuovo Giunto nel momento in cui le vive.

È importante comprendere la dimensione della corporeità e della fisicità che impattano anch'esse sul benessere del Nuovo Giunto e sulla sua capacità di comprendere quanto vive anche in questa fase. Svolgere la perquisizione con l'utilizzo dei cani nei confronti di detenuti di religione musulmana ha implicazioni educative assai rilevanti su cui dobbiamo riflettere per le conseguenze che può provocare sul detenuto e sul significato che vive e costruisce da sé (Y1, Y4).

Alcune perdite rischiano di essere irreversibili, soprattutto nel caso di pene di lunga durata, se i processi formativi di spersonalizzazione non vengono controllati e gestiti dal detenuto: è il suo potere di controllo sui processi diseducativi che gli/le consente di riappropriarsi della capacità di strutturare il suo ruolo e le sue identità alla luce delle limitazioni che il carcere impone.

La sua identità, nelle sue molteplici dimensioni, inizia da subito a definirsi nel rapporto con gli altri detenuti e nelle interazioni con l'insieme degli opera-

tori del carcere. Gli atti della perquisizione, della spoliazione, della ispezione sono singole operazioni che hanno in sé, ciascuna, una forte valenza educativa – spesso di segno negativo – riferita alla rottura di legami, alla invadenza fisica, alla violazione del corpo, alla mortificazione, pur nel rispetto di tutte le disposizioni procedurali. Il detenuto perde la dimensione privata della persona e trasforma il proprio senso della corporeità.

La perquisizione comporta una forte depersonalizzazione: in questo momento il detenuto apprende che non può più gestire la sua vita nel modo in cui lo faceva quando era libero. Non è più lui a decidere di sé e dei suoi oggetti che definiscono la sua identità. L'impatto è questo. Una volta un detenuto mi disse che quando gli hanno fatto fare le flessioni all'ingresso con lo specchio sottostante si è sentito invaso nella sua persona, spogliato della sua intimità (W1, Z3, Z9).

La non libertà di azione, la perdita di autonomia rispetto alla decisione relativa a cosa mantenere e cosa dare in custodia provoca mortificazione, frustrazione, perdita del significato di intimità (si pensi ai casi di perquisizioni svolte con flessioni e denudamento).

Nella prospettiva dell'istituzione la perquisizione e la sottrazione degli oggetti del detenuto sono volte a salvaguardare il regolare svolgimento della vita quotidiana in carcere, a garantire la sicurezza interna e a prevenire il rischio che armi, oggetti atti a ferire o proibiti per ragioni di disciplina (es. oggetti da taglio) o altre sostanze o cose vietate (es. cellulari, sostanze stupefacenti) possano essere introdotti e posseduti dalla popolazione carceraria.

Gli operatori potrebbero gestire professionalmente questa azione per orientare i processi di costruzione di senso del detenuto e fargli/le comprendere il significato della perquisizione ovvero la dimensione della sicurezza interna anche nella prospettiva della popolazione carceraria, le modalità in cui si realizza, il personale di polizia penitenziaria addetto, la durata, la custodia degli oggetti perquisiti e la possibilità di recuperarli al termine della espiazione.

5. Acquisizione di informazioni sulla vita detentiva dalle reti intramurarie

In questa fase il detenuto raccoglie informazioni da altri detenuti. Esse riguardano sia le regole codificate sia quelle implicite e in uso, frutto di comportamenti taciti consolidati nel tempo all'interno dell'istituto e della comunità dei detenuti. Si tratta di informazioni relative ai vari aspetti della quotidianità: come acquistare beni di prima necessità (es. caffè, sigarette), come gestire relazioni con esterni (famiglia, legali) ed interni (es. direttore, operatori della sicurezza e del trattamento), come poter accedere ad opportunità lavorative – interesse che per la maggior parte dei detenuti si manifesta da subito –, come praticare la fede religiosa, comportamenti da assumere in determinate circostanze e rispetto ai vari attori organizzativi, come relazionarsi con il personale, a chi e come rivolgersi per ottenere ciò che serve.

Appena entra in istituto il detenuto è da subito partecipe di modalità di comunicazione che si presenta con una sua specificità, sia dal punto di vista linguistico che extralinguistico.

Se non fosse stato per i ragazzi rinchiusi con me che mi hanno fatto da cicerone e guida in carcere, in ogni modo, gli infiniti giorni da passare qui sarebbero troppo. Gli altri compagni sanno come spiegarmi quali sono le regole; questo è un carcere e bisogna capire subito cosa fare e come. I compagni di camera e con cui vivi ogni momento di vita qui dentro aiutano a capire dove ti trovi, molto di più di altri (D21, D23, D24).

Rispetto agli altri detenuti la comunicazione si configura come un processo di trasmissione e di ricezione di informazioni che avviene secondo precisi canali e codici di riferimento. Li consideriamo dalla prospettiva del significante che i detenuti usano e del significato che ad esso attribuiscono. In sostanza, la comunicazione verbale è composta dalle parole e dai significati che ogni detenuto dà a frasi, termini, concetti, sintagmi ed espressioni attraverso un processo di significazione che utilizza un consolidato sistema di codici di riferimento³⁷, tipico del mondo penitenziario.

La comunicazione extralinguistica fa riferimento al modo in cui i detenuti parlano. Essa è strettamente connessa al contenuto della comunicazione tra di loro: la voce, il modo di parlare, la cadenza, la pronuncia, il ritmo del detenuto che comunica, i tatuaggi, lo sguardo, il silenzio, determinati movimenti rappresentano, ciascuno, una forma di comunicazione simbolica che il comunicante utilizza e cui i detenuti riceventi attribuiscono determinati significati.

Nelle prime 24 ore il detenuto ha scarse occasioni di contatto e comunicazione con i suoi pari. Esse possono avvenire in alcuni spazi detentivi e in alcuni momenti legati, per esempio, alla fase della immatricolazione, dove possono essere presenti detenuti che nell'ufficio dedicato svolgono attività lavorativa. Lo scambio di informazioni in queste circostanze è velocissimo, a volte più rapido rispetto alla circolazione delle informazioni distribuite nelle fonti ufficiali. Spesso esso viene utilizzato per far circolare contenuti che sarebbero ostacolati nella loro manifestazione verbale. Lo scambio di informazioni passa da voci, parole, glossari, prossemica. In alcuni casi la comunicazione così realizzata rischia di essere distorta o amplificata, in altri 'radio carcere' – ovvero le strategie comunicative e i passaggi latenti e organizzati di informazioni adottati nei rapporti tra pari – risulta un canale di comunicazione codificato, tempestivo ed efficace. Il risultato varia dalla qualità della partecipazione dei detenuti ai processi di costruzione di senso gestiti dalla comunità di pari.

³⁷ Una informazione viene ricevuta attraverso un 'significante' a cui il soggetto destinatario della comunicazione attribuisce un significato. L'attribuzione di un significato è il risultato di un processo cognitivo che ha luogo attraverso filtri socialmente e culturalmente costruiti (De Saussure 1970).

Dovremmo avere più *peer educator* provenienti da etnie diverse, almeno quelle rappresentate dalla popolazione carceraria di ogni istituto perché il senso che ognuno si costruisce dipende anche dalle culture di appartenenza (Y1, W2, Z2, Z4).

La comunicazione non verbale, anche di pochi istanti, consente al detenuto di acquisire informazioni e di esternare emozioni e stati d'animo di ogni tipo. Il suo potenziale formativo non richiede, per liberarsi, estensioni temporali particolarmente prolungate: uno sguardo, una mimica facciale, un simbolo o segnale corporeo sono sufficienti per trasmettere messaggi di varia natura che il detenuto appena entrato rielabora nei momenti di autoformazione e attraverso la sua capacità di auto-direzione dei processi di apprendimento, da solo o supportato da altri detenuti. Gli apprendimenti taciti prodotti dall'utilizzo di strumenti non verbali di comunicazione tra detenuti sono quelli che incidono maggiormente sui comportamenti e sulla quotidianità detentiva, orientano modi di fare e comportamenti, guidano la negoziazione di valori e la continua costruzione di progetti di vita del detenuto.

Chi proviene da altre realtà penitenziarie riproduce con gli altri detenuti la comunicazione verbale e non verbale consolidata nella sua esperienza da recluso, cercando di inserirsi in nuovi flussi di interazioni e significati.

Gli operatori potrebbero intervenire per orientare i processi di attribuzione di senso che il detenuto appena entrato in istituto continuamente alimenta, anche nella relazione con i detenuti che incontra e con cui stringe da subito legami. La partecipazione degli operatori comporta complessi processi di negoziazione di significati e la definizione di azioni educative incorporate nelle comunicazioni tra detenuti volte a gestire con intenzionalità le loro valenze educative. Si tratta di azioni attraverso cui ogni operatore, in relazione al ruolo organizzativo ricoperto, può supportare i processi individuali di apprendimento che determinano la qualità della partecipazione del detenuto agli apprendimenti 'desiderabili' o rieducativi. Il controllo dei processi formativi correlati a tali azioni consente al detenuto di validare gli apprendimenti prodotti da azioni educative favorevoli e contrastare quelli derivanti da azioni educative avverse.

La partecipazione degli operatori a tali processi può essere diretta o mediata da altri detenuti che l'istituzione supporta nella loro funzione di guida rispetto ai pari.

La selezione e la formazione del detenuto con funzioni di *peer educator* restano di spettanza dell'amministrazione, non parliamo di attività abdicabili ai detenuti. La individuazione e selezione possono essere fatte da chi ha compiti di osservazione, analisi e valutazione dei detenuti nel corso della loro quotidianità penitenziaria. Dei detenuti va valutata la capacità di parlare, comunicare, esprimersi, di comprendere i problemi che hanno all'ingresso, o per esperienza diretta o per scambi di biografie detentive, la flessibilità e non eccessivo attaccamento ai propri spazi di vita, poiché il *peer educator* segue il supportato anche nei suoi spazi, ad esempio nella camera di pernottamento, e nelle diverse fasi della detenzione, come l'immatricolazione e la comunicazione della imputazione di reato (X2, Y4, Z1, Z4).

Ciò richiede la costruzione di una nuova cultura organizzativa che concepisca il detenuto una risorsa per gestire le valenze educative della quotidianità detentiva in alcuni particolari momenti.

Noi abbiamo preso atto che comunque le informazioni tra detenuti circolano. La sfida per noi, posta anche da leggi e circolari, è quella di fare in modo che alcune persone tra la popolazione dei ristretti siano selezionate e formate per far passare le corrette informazioni o quantomeno per veicolare le informazioni che per noi sono più importanti da far passare immediatamente alla persona che giunge in carcere. Questo è particolarmente rilevante per chi proviene dalla libertà (X2, Y1).

In questa prospettiva si tratta di strutturare le azioni in cui i *peer educator* – normativamente istituiti – possano, ad esempio, organizzare le modalità di fornire le informazioni al momento della prima accoglienza del detenuto, orientarlo e prevedere, come accade in alcuni paesi, anche la possibilità di organizzare visite all'interno degli spazi che saranno gli spazi di vita del detenuto appena entrato.

6. Inserimento del detenuto nella camera di prima accoglienza

In questa fase il detenuto viene assegnato in uno spazio detentivo preparatorio alla successiva collocazione in camera di pernottamento³⁸. La durata può variare, essa è limitata a pochi giorni, solitamente in numero non superiore a sette. Nella camera di prima accoglienza, ove disponibile, possono essere presenti altri detenuti selezionati dal personale penitenziario.

Gli istituti che prevedono l'inserimento del detenuto nella camera di prima accoglienza hanno una fase di *induction* ulteriore da presidiare e governare a fini preventivi e rieducativi. Ciò può essere dettato anche da esigenze procedurali (l'attesa della emanazione del provvedimento giudiziario di convalida dell'arresto o del fermo).

Il potenziale formativo di questa fase è correlato ad almeno cinque elementi:

- decisione in merito alla opportunità per il detenuto di trascorrere alcuni giorni nella camera di prima accoglienza a fini di osservazione, preparazione all'ingresso nella camera di pernottamento e orientamento nel nuovo contesto penitenziario;
- decisione in ordine alla durata della permanenza nella camera di prima accoglienza;
- inserimento in camera singola o multipla, ove disponibile;
- selezione dei compagni da inserire nella camera di prima accoglienza e formazione del team di prima accoglienza;
- creazione del team di camera.

³⁸ In ogni istituto è individuata un'apposita struttura separata dalle normali sezioni, composta da camere di due-tre posti, con maggiore comfort rispetto a quelle comuni. Il numero delle stanze può variare a seconda della capienza degli istituti e le medesime dovranno trovarsi, se possibile, in prossimità dell'infermeria o del centro clinico, laddove presente. La collocazione nella sezione di accoglienza non può protrarsi oltre un certo termine (una settimana), altrimenti risulterebbe palese l'impossibilità del detenuto ad essere ammesso a vita in comune ed alla fruizione delle offerte trattamentali (Ministero della Giustizia-DAP 2007).

Noi abbiamo le camere per la prima accoglienza dove allochiamo i detenuti che provengono dallo stato di libertà, per un periodo che precede l'assegnazione in sezione ed in camera di pernottamento. [...] Le camere di prima accoglienza non sono mai singole, non li lasciamo mai da soli: ci sono detenuti che vengono messi con chi proviene dalla libertà e deve trascorrere qualche giorno in prima accoglienza prima di passare in sezione e in camera di pernottamento. Poi spetta alle varie figure osservare, capire e decidere insieme se è il momento o meno di trasferire il detenuto in sezione e dove collocarlo (Z2, Z8, W13).

I criteri di selezione del team di prima accoglienza sono generalmente legati alla nazionalità, alla competenza linguistica, alla conoscenza della cultura di provenienza del detenuto alla sua prima esperienza in carcere o in istituto. La prospettiva è quella di attivare detenuti in funzione di *peer educator*. In questo caso è consigliabile vengano condivisi gli obiettivi formativi che l'istituzione penitenziaria intende perseguire rispetto al nuovo ingresso in istituto (es. rapido orientamento, abbattimento di filtri interpretativi rispetto ad alcune componenti della detenzione quali difficoltà di interazione con detenuti di altre nazionalità età).

Tuttavia non tutti gli istituti sono dotati delle camere di prima accoglienza. Pertanto la costituzione del team in questi casi riguarda il team della camera di pernottamento in cui il detenuto sosta fino a nuova sistemazione che potrà richiedere o che verrà decisa dal personale di istituto.

Noi abbiamo meno tempo per sistemarli e dobbiamo quindi essere veloci perché non abbiamo la camera per la prima accoglienza. Se non ci sono esigenze sanitarie o psicologiche subito rilevate, noi seguiamo criteri specifici per l'assegnazione, quali l'abitudine al fumo e la pratica religiosa. Nei giorni successivi, se il detenuto stringe legami con altri e intende cambiare camera ne può fare richiesta e noi valutiamo (Z1, Z3).

Le azioni da realizzare richiamano la necessità di valutare l'opportunità di prolungare i tempi di inserimento nel 'team della camera di pernottamento' in ragione di esigenze specifiche del detenuto, legate al bisogno di avvicinarsi, orientarsi e di essere supportato nei processi di significazione con una ulteriore fase.

7. Assegnazione del detenuto alla camera di pernottamento e al 'team di camera'

In questa fase il detenuto, al termine di tutte le procedure di accoglienza e terminato eventualmente il periodo negli spazi di prima accoglienza, apprende la sua collocazione in termini di regime di detenzione (circuito detentivo³⁹) e dei

³⁹ I circuiti all'interno delle strutture penitenziarie sono stati introdotti con la Circolare n. 3359/5809 del 1993. Essi si configurano come risposta organizzativa all'esigenza di differenziare la popolazione dei ristretti in base ad esigenze di trattamento e di sicurezza, secondo tipologie omogenee, all'interno delle singole sezioni di istituto. Il circuito fa riferimento sia a specifiche realtà fisiche interne all'istituto e alle sezioni sia alla praticabilità di esse

compagni con cui condividerà la camera del pernottamento – se non destinato all’isolamento o all’Alta Sicurezza. I detenuti che lo accoglieranno vengono avviati del nuovo ingresso e ad essi viene introdotto al momento in cui il detenuto accede alla camera.

Nella prassi di diversi istituti è il personale penitenziario addetto alla sicurezza – d’accordo con la Direzione – che provvede a scegliere la camera cui allocare il nuovo detenuto. I criteri di selezione dello spazio fisico fanno riferimento alla posizione giuridica, al tipo di reato commesso oppure al tipo di detenuti in ragione di comportamenti o ruoli assunti⁴⁰.

I criteri utilizzati per la costituzione del ‘team di camera’ riguardano:

- la nazionalità dei compagni di camera;
- le competenze linguistiche;
- la comunanza di abitudini di vita quotidiana – es. consumo di sigarette, attenzione alla buona manutenzione e alla pulizia della camera;
- le condizioni economiche dei membri del gruppo, considerate fonte di sostentamento per il nuovo detenuto, se in stato di bisogno;
- la presenza di *peer educators* nel team;
- la valutazione in merito al ruolo che ogni membro del ‘team di camera’ può assumere rispetto al processo di orientamento e di costruzione di senso in cui è coinvolto il nuovo membro;
- matching tra gli obiettivi di orientamento del detenuto appena entrato e la capacità dei membri di supportarne processi di inserimento.

Le dinamiche di gruppo sono le più difficili da gestire, sono imprevedibili. L’arrivo di un nuovo elemento crea scompiglio: io tante volte nei colloqui sento, tra le altre cose, lamentele e litigi sulle abitudini al fumo, sulla pulizia della camera, su chi ha abitudini di cura dei propri spazi ed effetti personali e chi non le ha, sul modo in cui ci si alimenta e si cucina, sull’utilizzo dei servizi

in prospettiva di offerta trattamentale. I circuiti penitenziari sono: i) di primo livello (Alta Sicurezza), destinato ai detenuti più pericolosi. Esso ha subito una ulteriore sottocircuitizzazione in Alta Sicurezza 1, Alta Sicurezza 2, Alta Sicurezza 3 in ragione dei reati commessi e del livello di pericolosità ad essi associati; ii) di secondo livello (Media Sicurezza), destinato alla maggioranza dei detenuti che non rientrano né nel primo né nel terzo circuito; iii) di terzo livello (Custodia Attenuata), destinato ai detenuti tossicodipendenti non particolarmente pericolosi. La Media Sicurezza è un circuito organizzato per garantire sia sicurezza, ordine e disciplina sia la valenza trattamentale che si ispira a regimi detentivi aperti, in cui sono ampliati gli spazi utilizzati dai detenuti per la socialità, i tempi di permanenza al di fuori della camera di pernottamento e sono incentivate le iniziative trattamentali all’interno dei reparti. Il circuito dell’Alta Sicurezza prevede invece restrizioni e una meno intensa gestione degli spazi a fini trattamentali. I criteri di assegnazione di ciascun detenuto all’uno o all’altro circuito sono relativi alla tipologia del reato, alle esigenze di sicurezza, ai livelli di progressione trattamentale, ai diversificati bisogni emergenti dall’osservazione della personalità. I regimi sono disciplinati dalle Circolari dell’Amministrazione Penitenziaria lasciando agli istituti un margine di discrezionalità nella gestione dei circuiti e delle assegnazioni.

⁴⁰ Es. Collaboratori di giustizia, ex appartenenti alle forze dell’ordine.

igienici. In camera spesso si ritrovano persone che non si conoscono affatto. Per quanto noi si cerchi di trovare delle compatibilità, affinità, i conflitti sono all'ordine del giorno.

[...] Nei consigli di disciplina gestiamo tante questioni legate ai conflitti che scoppiano nella camera di pernottamento (Z1, Z2, Z4, W7).

La comunicazione relativa viene effettuata al detenuto dallo stesso personale che ha effettuato la scelta.

Questa fase ricopre molteplici funzioni formative legate non solo alla scelta di uno spazio ma soprattutto alla costruzione del team, con un suo potenziale formativo rispetto al detenuto che entra per la prima volta in una stanza per lui nuova e in un gruppo a lui estraneo, di cui gli altri detenuti sono già parte. In prospettiva educativa la scelta della camera di pernottamento ci richiama i poteri che in questa fase sarebbe utile vengano esercitati dalla professionalità giuridico-pedagogica, in grado di analizzare e controllare le valenze educative che si liberano nei confronti dei soggetti coinvolti nelle dinamiche della quotidianità della vita di camera e di relazione.

Rispetto agli altri detenuti il detenuto appena entrato ha un momento importante che è quello dell'inserimento in camera insieme a loro. Noi, personale trattamentale e di sicurezza, cerchiamo di inserirlo con detenuti con cui si possa trovare bene per comune nazionalità, credo e pratiche religiose, lingua, abitudini quotidiane ma le criticità sono comunque imprevedibili (Z2, Z4).

Costruire un team è una azione ad elevato potenziale formativo, che va progettata in considerazione della risposta che ogni detenuto può formulare individualmente e dei processi di apprendimento che possono liberarsi in ogni interazione e contatto con ciascuno dei membri del team.

Il team di camera cerchiamo di prepararlo all'accoglienza del nuovo, dicendo loro «guardate sta arrivando un nuovo detenuto, non capisce bene l'italiano, ha bisogno di un sostegno, ha questi problemi» e in sintesi li facciamo presenti. Cerchiamo sempre di preparare il team, se possibile (Y1, Z2, Z4).

Ciò significa che all'interno della relazione nel team si determinano i processi di trasformazione educativa e la direzione verso cui ciascun detenuto orienta i suoi processi di apprendimento. Questo perché è il detenuto che dà il senso ultimo all'esperienza che vive in camera e ciò dipende dal modo in cui egli/ella pone sotto controllo ciò che impara e i fattori che generano le valenze educative presenti nella vita di team: il consumo creativo dei pasti ed il suo elevato potenziale formativo legato al modo in cui i detenuti cucinano e presentano le pietanze, la condivisione di oggetti o abitudini (es. consumi culturali), la gestione della comunicazione e della routine in camera, l'esercizio della leadership, la distribuzione degli interventi nei dibattiti e nei confronti, anche conflittuali, la sottrazione di beni ad altri compagni di camera o fuori. Quanto minore è la capacità di controllo e direzione del detenuto tanto maggiore la sua risposta si

esprimerà in modi eterodiretti, governati da altri e non necessariamente in linea con i suoi obiettivi di sviluppo.

Avevamo un detenuto che era convinto di essere stato arrestato perché posseduto da un demone. Rifiutava ogni supporto medico occidentalizzato perché rifiutava la cultura dell'occidente. Era un detenuto tradizionale, non affetto da patologie psichiatriche; era semplicemente ancorato ad una cultura assai diversa dalla cultura italiana che lo ospitava. Noi in quel caso ci siamo appoggiati moltissimo ad un gruppo di detenuti connazionali, lo abbiamo allocato con loro in camera di pernotta. Abbiamo cercato anche di organizzargli la giornata in modo la trascorresse con connazionali più occidentalizzati di lui, che lo aiutassero in un processo di integrazione in alcune dinamiche culturali diverse da quella di provenienza (W2).

Sotto il profilo educativo la scelta della camera di pernotta è opportuno non venga lasciata alla casualità degli eventi né alla pura informalità dei processi formativi tra detenuti che sfuggono ad alcuni attori organizzativi. Il detenuto è impossibile possa sottrarsi ai poteri e al contesto educativo del team di camera. La sfida è governarli in un quadro progettuale definito rispetto ad ogni singolo detenuto. Se ciascuno dei criteri in uso per la costituzione del team viene gestito come parte di una progettazione educativa personalizzata e vengono controllate le valenze educative incorporate nelle componenti della vita di team da parte del personale penitenziario, si possono scongiurare processi formativi diretti e governati dai membri del team di camera. A tali processi associamo il rischio di risultati in termini di comportamenti di soggezione, dipendenza, conflitto, minaccia, ripetersi di atti illeciti.

Diventa infine essenziale per il personale penitenziario lavorare con il gruppo di detenuti già insediato per gestire con loro la costruzione di senso del nuovo ingresso. È il team che funge in questa fase da 'facilitatore' rispetto al nuovo arrivato, soprattutto nei gruppi con un basso numero di membri, in cui è più complessa la ricostruzione e la gestione del nuovo equilibrio.

8. *Integrazione del detenuto rispetto agli altri detenuti*

In questa fase dell'*induction* il detenuto appena insediato ha relazioni ed entra in contatto con vari gruppi di detenuti: da quelli con cui condivide gli spazi della camera di pernotta a quelli che incontra nelle altre aree detentive e con cui inizia ad intessere relazioni (es. detenuti lavoratori che incontra dove sosta). Dopo l'assegnazione, il team di camera inizia da questa fase ad essere costruito.

Il nuovo detenuto viene presentato al detenuto 'leader' del team della camera cui è stato assegnato e agli altri detenuti – interni allo spazio del pernotta ed esterni ad esso. Il potenziale formativo di questo momento è correlato al modo in cui il nuovo detenuto viene introdotto, al contenuto e alla durata della comunicazione, al setting utilizzato, ai soggetti presenti (detenuti, *peer educators*, personale penitenziario).

Al nuovo arrivato vengono dette le regole dei ritmi e dei tempi di vita dentro e fuori l'area di pernottamento, oltre a tempi e ritmi del lavoro, suo – quando lo avrà – e degli altri che già lavorano. I risultati formativi iniziano ad essere generati in questo momento in cui il nuovo detenuto inizia a prefigurarsi il suo modo di gestire i tempi di routine all'interno di un gruppo⁴¹ e di relazioni su cui inizia a posizionarsi da subito in vista di 'alleanze' e affinità.

Il nuovo detenuto apprende inoltre i ruoli e le responsabilità del team di appartenenza sia rispetto ai membri che rispetto agli altri team di reparto o sezione. Si tratta di apprendimenti taciti maturati nella informalità delle relazioni governate per lo più nella sola cerchia dei pari, che orienta i processi di creazione di senso del nuovo detenuto.

Un ulteriore apprendimento riguarda la struttura delle relazioni – formali ed informali – che ci sono in istituto tra la popolazione dei ristretti e le rispettive funzioni (es. i compiti del 'detenuto scrivano' per l'accesso al lavoro o ad altri servizi). Il nuovo detenuto inizia in questa fase a costruirsi una mappa per posizionare nominativi e ruoli dei pari con cui entra in rapporto e prefigurarsi il modo in cui dovrà relazionarsi con ciascuno di loro in ragione sia del ruolo che degli obiettivi che intende perseguire (ottenere un lavoro, frequentare attività trattamentali strutturate, praticare riti religiosi, mantenere legami con l'esterno).

Infine il detenuto da poco insediato impara le regole, per lo più implicite, per la gestione delle informazioni cui accede, sia nei confronti degli altri detenuti che del personale penitenziario (cosa può e non può circolare, che uso fare di quanto raccolto in funzione dei propri obiettivi).

L'assenza di interventi che mirino ad orientare e guidare i processi di costruzione di senso da parte del nuovo detenuto ne lascia la gestione al gruppo di pari. Se questi vengono considerati come risorsa educativa di cui l'istituzione si avvale per allineare per il loro tramite gli obiettivi di orientamento e ripermetrazione del detenuto appena entrato con gli obiettivi organizzativi la fase ha probabilità di concludersi senza criticità. Qualora invece prevalgano schemi interpretativi propri di assunti criminali per mancanza di controllo e presidio dei processi informali di costruzione di senso da parte dell'organizzazione è probabile ci siano eventi critici da gestire ex post.

Noi operatori dobbiamo saper gestire bene l'accoglienza da subito. Dobbiamo riuscire a diffondere tra di noi il concetto che problemi e forme di protesta dei detenuti (es. scioperi della fame e sete), eventi critici (es. suicidi) si riducono se li aiutiamo a conoscere come funziona l'istituto, se li informiamo sui comportamenti da assumere in determinate circostanze e sulle persone cui fare riferimento, su quello che possono o non possono avere spiegando il perché (W2, W13, W14).

Le azioni che possono essere attivate da parte del personale penitenziario riguardano:

⁴¹ In questa fase il team è in costruzione.

- la formazione dei membri dei team di cui è parte affinché svolgano funzioni di guida, aiuto, supporto, orientamento ma anche di osservazione e rilevazione. Si tratta di inserire contenuti educativi nelle attività professionali da cui si generano apprendimenti taciti per i detenuti;
- l'accompagnamento del detenuto appena insediato alla costruzione di schemi interpretativi che lo supportino nella lettura, comprensione e relativizzazione dell'insieme delle informazioni che raccoglie nelle interazioni informali;
- il monitoraggio del processo di integrazione del nuovo detenuto all'interno dei gruppi di pari, dentro e fuori dalla camera di pernottamento, attraverso la raccolta di informazioni sia dai membri del team – leader e suoi pari – sia dall'insieme degli operatori che presidiano spostamenti e insediamenti del nuovo detenuto nelle aree detentive in questa fase.

Ridurre gli spazi di imprevedibilità dell'educazione informale nelle relazioni tra ristretti aiuta l'amministrazione penitenziaria a gestire intenzionalmente i processi formativi del detenuto da poco insediato e a creare le condizioni educative che generano i suoi processi di costruzione di senso. In funzione preventiva questo approccio richiede di praticare o rinforzare forme di dialogo e di ascolto nei confronti dei detenuti, che lo aiutino a costruirsi filtri per comprendere il senso di restrizioni e vincoli del carcere.

9. Gestione della comunità penitenziaria rispetto al detenuto appena insediato⁴²

Questa azione fa riferimento all'insieme della socialità che il detenuto appena insediato vive rispetto agli altri detenuti. La socialità con i suoi pari riguarda i momenti di scambi che hanno luogo negli spazi dell'attesa e delle consegne dei beni di prima necessità, oltre che negli spazi dedicati al pernottamento (camera di prima accoglienza e di pernottamento). I filtri che gli altri reclusi utilizzano per rapportarsi con lui/lei⁴³ incidono sulla qualità delle relazioni che il detenuto sta iniziando a costruirsi, da sé e con il supporto dell'istituzione penitenziaria.

Nel suo primo giorno di detenzione il soggetto è a confronto con la comunità dei pari e con la subcultura carceraria. La prima rappresenta spesso lo strumento che i detenuti alimentano per colmare le lacune dell'istituzione. Ad essa i detenuti si affidano per ottenere quel che si vuole (informazioni, beni materiali, risorse economiche, accesso a reti). È qualcosa che il detenuto inizia ad apprendere dai primi momenti di ingresso in istituto.

⁴² L'espletamento delle procedure presso l'Ufficio Matricola segna il definitivo passaggio di condizione, da persona libera a persona detenuta ovvero ristretta nella sua libertà in ragione di un provvedimento giudiziario (cfr. nota 31 del presente capitolo).

⁴³ Gli altri detenuti dell'istituto possono assumere diversi comportamenti rispetto al nuovo: contestazioni, ostilità, invettive, scetticismo, distanza, accoglienza benevola. La cronaca giudiziaria offre una ricca esemplificazione per i casi di ingresso in istituto di soggetti ad elevata risonanza mediatica.

La subcultura carceraria⁴⁴ è l'insieme di norme consuetudinarie tacite, non scritte né formalizzate, dei valori convenzionali che regolano le relazioni interne tra i ristretti e ne influenzano il processo di integrazione ed i comportamenti all'interno della comunità penitenziaria. Nel sistema sociale del carcere la subcultura rappresenta l'insieme dei significati costruiti e consolidati nel tempo all'interno del gruppo dei reclusi, frutto di processi sociali di costruzione di senso.

Conoscere le componenti della subcultura e decidere la posizione da assumere rispetto ad esse contribuisce a crearsi il proprio status nella comunità detentiva e il senso della propria detenzione.

Il potenziale formativo incorporato nelle interazioni, comunicazioni e appartenenza alla comunità dei detenuti produce sin da questa fase il risultato di generazione di nuove prospettive di senso rispetto al proprio posizionamento nel contesto detentivo o di validazione o estensione di prospettive esistenti, se compatibili con quelle già in possesso del detenuto. Governare queste dinamiche da un punto di vista educativo vuol dire per l'amministrazione penitenziaria contribuire alla creazione di senso che il detenuto continuamente produce, orientarla per promuovere il suo orientamento in istituto. Le informazioni su quanto sia necessario per un primo orientamento potrebbero essere fornite dal personale o da detenuti formati ad hoc, che sappiano quali informazioni dare, come darle, dove darle per far sì che vengano recepite senza filtri né schemi interpretativi di subculture o altro e che siano coerenti rispetto ai *learning outcomes* attesi dal nuovo detenuto. Questo non sempre accade.

Mi sarebbe servito qualcuno che mi aiutasse a capire perché ero stato portato in carcere, l'ho capito solo tanto tempo dopo parlando con i miei compagni. Quel comportamento per cui sono stato incarcerato nel mio paese non è reato e l'avvocato che avevo non mi aveva fatto capire la gravità di quello che avevo fatto per il sistema italiano (D4, D5, D17).

Le azioni da attivare, monitorare e valutare riguardano il ruolo che l'istituto riconosce ai *peer educator* ovvero detenuti che rivestano nella pratica delle interazioni con il detenuto appena insediato funzioni di informazione, interpretazione, orientamento, interiorizzazione di regole, norme, abitudini, durante ogni momento delle prime 24 ore dall'ingresso in istituto. La selezione, formazione, turnazione, valutazione delle attività dei *peer educator* si configurano come momenti importanti per la costruzione di azioni facilitanti in termini di supporto e guida nella costruzione della nuova identità e del nuovo posizionamento nel nuovo contesto detentivo, anche in chiave multi-etnica e multiculturale. La

⁴⁴ I modelli di subcultura carceraria sono tre: la subcultura criminale alimentata dai fuori-legge abituali, difficilmente disposti a modificare i propri comportamenti rispetto ad altri detenuti e al personale. La subcultura detentiva è quella adottata da detenuti che intendono raggiungere i loro obiettivi (un permesso, un premio, un encomio) anche se ciò prevede il mancato rispetto e la mancata adesione alle regole tacite del carcere. La subcultura legittima è riferita a quanti rifiutano le leggi informali dei detenuti, per motivi non necessariamente utilitaristici (Irwin e Cressey in Vianello 2012).

stessa informazione può subire un processo di significazione diversa, filtrato da schemi e prospettive di senso di carattere culturale.

Se riuscissimo ad avere più detenuti come *peer educator* o facilitatori, rappresentanti di diverse etnie e culture, ci aiuterebbe molto a gestire la relazione con i detenuti stranieri che filtrano con loro assunzioni culturali molto di quello che viene loro detto e comunicato (W2, W8, W12, Z2).

Monitoraggio e valutazione è opportuno abbiano ad oggetto il processo formativo del detenuto insediato; possono realizzarsi attraverso colloqui, interviste, incontri sia con il detenuto appena entrato sia con i *peer educator*. Dal loro esito possono emergere esigenze di riprogettazione di azioni educative (es. rotazione dei *peer educator*, piani di sostituzione).

10. Preparazione e gestione della prima notte in carcere

La prima notte è il momento in cui il detenuto conclude il suo primo impatto con la nuova realtà detentiva, sia egli proveniente dalla libertà che da altro istituto. L'impatto dipende dal modo in cui ogni momento, dal minuto 0, è stato gestito e da chi – istituzione penitenziaria, altri detenuti. Il detenuto si prepara a passare in solitudine, o comunque lontano da affetti o gruppi routinari di convivenza, la prima notte, il primo sonno, il primo buio, con il bagaglio di significati costruiti e maturati in 24 ore. Le prime interpretazioni che il detenuto rielabora in solitudine durante la notte sono apprendimenti con cui egli si accinge a gestire la nuova quotidianità a partire dal giorno successivo.

Al termine della prima giornata il detenuto si prepara ad affrontare la prima notte in spazi da condividere con nuovi compagni, ognuno con nuove abitudini che incidono sulle proprie, con nuovi odori e rumori, nuove modalità di organizzazione degli oggetti personali. È il momento in cui la riflessione prende il sopravvento, si accavallano i processi di rielaborazione, di consapevolezza rispetto ad una nuova condizione che il soggetto sta riorganizzando in solitudine.

La rilevanza educativa di questa fase risiede nella attività di rielaborazione degli apprendimenti che il detenuto ha maturato in 24 ore di permanenza e di contatto in istituto, dei significati che si è costruito e che ha attribuito ad ogni esperienza vissuta. Il giorno successivo è un giorno con una nuova routine cui non sempre il detenuto è pronto a far fronte: tutto dipende dagli apprendimenti che si è costruito nelle prime 24 ore e dal loro utilizzo nel processo di orientamento che continua.

Anche in questa fase le azioni sono volte a orientare i significati con cui il detenuto sta maturando e costruendo il suo nuovo essere, il suo nuovo ruolo, la sua nuova identità multipla. La notte, il buio, il silenzio, gli odori, i rumori possono contribuire alla attivazione di significati che il detenuto non sempre è in grado di controllare. Affiancare al detenuto che si accinge a trascorrere la prima notte in carcere un *first nighter* con funzioni di supporto e osservazione o attivare altri dispositivi, potrebbe aiutare il detenuto nella rielaborazione degli apprendimen-

ti maturati nelle prime ore di permanenza in istituto all'interno di una cornice di significazione in linea con le sue aspirazioni (star bene, crearsi condizioni di benessere, uscire). Potrebbe inoltre aiutarlo/la nell'affrontare una nuova routine che inizia dal secondo giorno. Sarebbe necessario non lasciare che in questa azione si lasci al detenuto il compito di costruirsi il senso della sua esperienza presente e di quella che sta per iniziare con il secondo giorno: «la preparazione della prima notte è lasciata molto in auto-gestione al Nuovo Giunto» (Z5). «La prima notte in carcere è abbastanza casuale» (Y4, W13).

La prospettiva del detenuto è chiara:

Se ho dormito la prima notte? No, non ci sono riuscito. La mia prima notte qui dentro è stata molto difficile. Ero sconvolto. Ho avuto mille pensieri che mi giravano in testa. Al termine del primo giorno la confusione, se possibile, era ancora più grande (D21, D22, D23).

È la notte il momento più difficile, quando la paura prende il sopravvento sulla razionalità (D14, D21, D24).

4.2 La gestione dei primi tre mesi in carcere in chiave educativa

La gestione dei primi tre mesi in carcere⁴⁵ ha l'obiettivo di supportare i processi di creazione di senso del Nuovo Giunto, sia egli nella fase cautelare o in quella di esecuzione della pena. La distinzione che l'ordinamento penitenziario pone tra 'trattamento penitenziario' e 'trattamento rieducativo' (art. 1 DPR 230/2000⁴⁶), nella prospettiva educativa rischia di essere fuorviante poiché può indurre a ritenere che ci siano momenti nei primi 90 giorni di detenzione⁴⁷ in cui la persona ristretta in libertà non sia esposta a processi formativi. In realtà anche

⁴⁵ I primi tre mesi, ovvero 90 giorni, rappresentano una metafora: intendiamo riflettere su quello che succede al detenuto appena entrato in istituto dopo il primo ingresso perché questo è il periodo critico in cui il rischio di autolesionismo o auto-soppressione è alto e conseguenza della incapacità di orientarsi al nuovo contesto detentivo, con le sue regole e dispositivi relazionali.

⁴⁶ Art. 1 del Decreto del Presidente della Repubblica n. 230 del 2000 (Interventi di trattamento). 1. Il trattamento degli imputati sottoposti a misure privative della libertà consiste nell'offerta di interventi diretti a sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali. 2. Il trattamento rieducativo dei condannati e degli internati è diretto, inoltre, a promuovere un processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale. 3. Le disposizioni del presente regolamento che fanno riferimento all'imputato si estendono, in quanto compatibili, alla persona sottoposta alle indagini.

⁴⁷ Facciamo riferimento ad un periodo della durata di oltre 2.000 ore in cui il detenuto vive nella globalità produttiva e sociale che lo forma, trasforma, deforma. L'effetto trasformativo è correlato al modo in cui l'organizzazione costruisce le azioni e le operazioni che hanno un impatto educativo sul senso che lui/lei si va costruendo nel nuovo istituto e al tipo di risposta che il soggetto è in grado di predisporre in termini di riflessività, controllo e direzione dei suoi processi formativi che orientano le sue azioni in istituto.

in carcere – come in ogni contesto di vita, consumo e lavoro – esistono le azioni educative ‘artificiali’ e ‘accidentali’ che è opportuno sia l’istituzione a controllare e governare in funzione dei risultati di apprendimento che intende conseguire rispetto ad ogni singola persona detenuta al termine del periodo di *induction*.

Ci interroghiamo quindi sui *learning outcomes* che ogni detenuto matura al termine del periodo di accoglienza, in conseguenza delle azioni e delle operazioni in cui è coinvolto, e sulla capacità dell’organizzazione di darsi degli obiettivi di apprendimento e di creare in funzione di essi le occasioni in cui il soggetto sviluppa e matura gli apprendimenti utili alla sua creazione di senso.

La elaborazione dei *learning outcomes* ha come riferimento le regole di accoglienza per i detenuti nuovi giunti (Ministero della Giustizia-DAP 1987, 2007) ed in particolare le seguenti disposizioni:

I primi momenti della detenzione, tanto nella fase cautelare quanto in quella della esecuzione della pena, sebbene con caratterizzazioni diverse, sono delicati ed importanti per molteplici scopi:

- segnalare immediatamente ai detenuti, appena giunti in un ambiente estraneo e difficile, la possibilità di avere operatori con cui instaurare un dialogo;
- informare correttamente i ristretti sulle regole che scandiscono la vita detentiva;
- accertare e trattare con tempestività stati di disagio psicologico, di malattia psichiatrica, di malattia fisica (Ministero della Giustizia-DAP 2007).

Abbiamo considerato il riferimento a questi ‘scopi’ definiti a livello ministeriale come orientamento da seguire per contribuire a specificarli e declinarli in chiave di apprendimento trasformativo. Da tale combinazione è derivata la scelta di identificare sei risultati che ogni detenuto Nuovo Giunto può conseguire al termine del periodo di insediamento, costruendo nuovi schemi interpretativi o validando quelli già esistenti, riferiti alle modalità di funzionamento della realtà penitenziaria (Fig. 2).

Orientarsi in carcere vuol dire sapere, conoscere, rispettare e agire nel quotidiano le regole legate a:

- gestione dei costi, del budget che ogni detenuto ha;
- condizioni della vita detentiva;
- cultura del tempo penitenziario (routine, tempi vuoti indotti dall’istituzione e ‘tempi di piazza’ replicati nel contesto detentivo, tempi di attesa);
- gestione delle relazioni con gli attori organizzativi, interni (direttore, personale di sicurezza, del trattamento, operatori sanitari, referenti del culto, volontari) ed esterni (es. famiglia, legali, volontariato);
- utilizzo e fruizione dei servizi e delle risorse disponibili in istituto;
- sicurezza e prevenzione di atti violenti in istituto, riferite alle relazioni (alleanze, amicizie, conflitti), agli spazi di vita (gestione dei diversi spazi interni quali le camere di pernottamento, gli spazi comuni, istituzionali organizzati per attività trattamentali), ai reati (gestione di comportamenti a fronte di reati cui il Nuovo Giunto rischia di andare incontro sia come soggetto passivo, sia come soggetto attivo o come testimone).

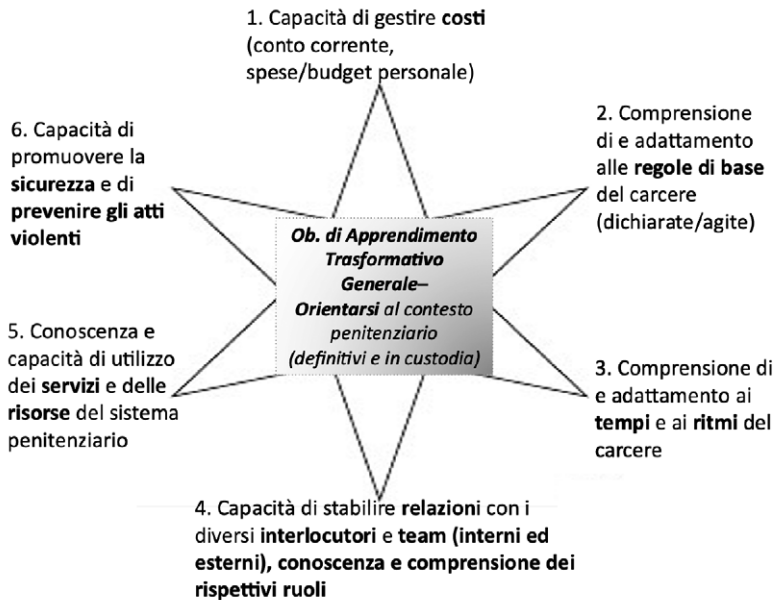


Figura 2 – Obiettivi di apprendimento trasformativo nel periodo di *induction* del Nuovo Giunto.

Tali regole sono oggetto di un bisogno di informazione che il detenuto ha da subito e la cui soddisfazione orienta il suo ‘benessere’, la sua costruzione di senso, i suoi comportamenti nei gruppi di cui è parte, la rappresentazione del suo nuovo ‘io’ nelle molteplici dimensioni in cui inizia a definirsi. Tanto più essi orientano le azioni dei singoli professionisti quanto maggiore saranno gli apprendimenti e le trasformazioni che l’istituzione può orientare. In carcere questa prospettiva assume una importanza di maggiore spessore poiché correlata alla trasformazione e al conseguente superamento del rischio di comportamenti criminali recidivanti.

Li analizziamo nei paragrafi che seguono mettendo in luce, per ciascuno di essi, il risultato di apprendimento atteso, le leve di cui dispone l’istituzione penitenziaria, il potenziale formativo incorporato in azioni che possono essere sviluppate dall’insieme degli attori cui è riconosciuto un ruolo organizzativo nella fase di *induction*.

1. Capacità di gestire i costi

Per qualsiasi condizione di vita i costi rappresentano un elemento basilare: ciascuno ha bisogno di risorse per far fronte almeno ai propri bisogni di ba-

se (generi alimentari, abbigliamento, abitazione), oltre ad altri (sport, cura di sé, sigarette ecc.), cerca di procacciarsene per soddisfarli, ne ha disponibilità e libertà di gestione. Per il soggetto in stato di detenzione cambia radicalmente il rapporto con il denaro e con il potere di disporne liberamente. E' la perdita della sua persona in senso giuridico perché non più in grado di compiere atti civilmente rilevanti, se non con la mediazione della istituzione penitenziaria con cui deve negoziare l'esercizio dei poteri di titolarità di posizioni giuridiche e di disposizione di beni. Rispetto a questa dimensione ci sono apprendimenti che il ristretto è opportuno maturi per comprendere come averlo, gestirlo, disporne. Gli apprendimenti attesi sono riferiti ai seguenti ambiti:

- modalità attraverso cui far fronte alla improvvisa indisponibilità di denaro⁴⁸;
- cultura di austerità e parsimonia e assunzione dei comportamenti conseguenti in ragione delle limitate risorse a disposizione e dei bisogni da soddisfare (sigarette, caffè, telefonate);
- conoscenza delle modalità attraverso cui procurarsi le risorse necessarie alla sua sopravvivenza quotidiana (lavoro interno all'amministrazione penitenziaria, ove sia consentito nei primi tre mesi dall'ingresso in ragione della sua esperienza professionale e della domanda interna di lavoro, soprattutto negli istituti di piccole dimensioni; sostentamento da altri detenuti, volontariato, famiglia);
- gestione delle risorse in modalità mediata dall'istituto.

Gli apprendimenti da maturare riguardano una nuova percezione ed un nuovo rapporto con il denaro, anche ove proveniente da risorse esterne (es. volontariato), una nuova cultura del denaro e della sua gestione, ora mediata dall'amministrazione penitenziaria.

Si tratta di un apprendimento che induce a diverse riflessioni quanto a complessità e rischi di mancate trasformazioni correlate. La capacità di gestire le risorse economiche che il carcere mette a disposizione è influenzata anche da filtri culturali che i detenuti posseggono: per alcuni di loro (soprattutto chi ha commesso reati contro il patrimonio) vivere di espedienti rappresenta una regola di vita che guida azioni, anche criminose, volte ad ottenere quel che desiderano e che non hanno. In mancanza di azioni educative a carattere trasformativo essi consolidano le loro prospettive di significato e i loro codici culturali (opposizione al potere dell'istituzione penitenziaria, forza, consolidamento della cultura criminogena, accrescimento di denaro come segno di potere e strumento di esercizio delle relazioni interne).

Esistono leve che le diverse realtà detentive hanno sperimentato con il supporto del volontariato locale e di rappresentanti dei culti religiosi: sussidi eco-

⁴⁸ Al momento della perquisizione uno dei beni sottratti è il denaro di cui il nuovo giunto è in possesso. Con la perquisizione all'ingresso il soggetto perde il rapporto con il denaro contante e la capacità di gestirlo in autonomia. Una volta accreditato sul conto corrente, la gestione diventa vincolata e non più libera.

nomici per finanziare le telefonate dei detenuti, fornitura di kit di ingresso per i beni di prima necessità. In altri casi sono gli stessi operatori che cercano di sopprimere contattando loro i familiari che vengono informati della situazione del congiunto e cui viene richiesto di provvedere alle prime necessità.

Le azioni educative che possono essere sviluppate dal personale di istituto a supporto dei processi di apprendimento trasformativo riguardano la promozione del dialogo con i detenuti e il mutuo aiuto solidaristico tra la popolazione carceraria.

Il primo è opportuno venga strutturato decidendo in quali occasioni attivare azioni di scambio informativo e confronto sul senso di vincoli e disposizioni sulla gestione delle risorse economiche individuali (comunicazione di assegnazione degli spazi di pernottamento, colloqui di primo ingresso da parte dell'area trattamentale ecc.) e quali modalità seguire per mettere il detenuto in condizione di sapere come procacciarsi da subito ciò di cui ha bisogno e che desidera. «Il dialogo con i detenuti è fondamentale, considerando sempre che al nostro dialogo si affianca sempre la comunicazione e gli scambi che loro hanno anche con gli altri detenuti. Tra loro vale sempre la regola del “do ut des”» (Z2, Z4).

La gestione del mutuo aiuto da parte del personale penitenziario consente di creare le condizioni educative affinché esso si configuri come momento di apprendimento tra pari e si alimenti di contenuti educativi finalizzati agli apprendimenti istituzionali identificati, distanti da logiche di ‘mercato e scambi interni’ se non addirittura dalla reiterazione di comportamenti criminosi (es. furti tra detenuti).

Per rispondere al bisogno di informazioni di carattere tecnico, alcuni istituti organizzano incontri diretti tra detenuti e personale della ragioneria, specializzato nelle questioni su cui il personale penitenziario spesso non è in grado di fornire adeguate risposte e rischia di consolidare disinformazione che alimenta frustrazione o disorientamento.

La gestione dei costi resta un obiettivo di apprendimento trasformativo che l'amministrazione penitenziaria stenta a governare.

È difficile formarli alla resilienza. Quando vogliono una cosa fanno di tutto per averla, anche atti di autolesionismo. [...] Tutto è legato alla cultura del tempo ovvero la gestione dei tempi di attesa del carcere: attesa per avere l'autorizzazione a fare una telefonata, a riceverla, a farsi spedire soldi per fare acquisti. Devono imparare che non possono avere tutto e subito. La formazione alla gestione dei costi a noi sfugge molto dal nostro controllo (W1, Z3).

Ci sono poi le dinamiche ricattatorie dei detenuti, tra chi ha più disponibilità economiche e chi meno per avere favori in cambio. Queste dinamiche a noi e alla ragioneria che gestisce i flussi di cassa sfuggono (Z1, Z3).

2. Comprensione (di) e adattamento alle regole di base del carcere in cui si trova

Come in ogni organizzazione, anche in carcere attori organizzativi e popolazione detenuta assumono comportamenti guidati da regole, implicite ed esplicite. Quelle esplicite sono le regole dichiarate in atti, circolari, regolamenti, dispo-

sizioni ministeriali e di istituto e determinano i comportamenti da assumere da parte del personale penitenziario e dei reclusi. Le regole tacite orientano le azioni in modo ancor più consistente, pervasivo e determinano la qualità (dis-) educativa dei contesti di restrizione.

Conoscere ed interiorizzare le regole di base per un detenuto nel periodo di inserimento pone un primo interrogativo: di quali regole si tratta? Le distinguiamo come segue:

- regole esplicite connesse a diritti e bisogni individuali del detenuto (telefonate; sigarette) nonché a ruoli, responsabilità, procedure⁴⁹;
- regole implicite che orientano i comportamenti del detenuto
 - nei confronti degli operatori del sistema penitenziario (direzione, personale di sicurezza e trattamento, personale sanitario, volontari ecc.);
 - nei confronti degli altri detenuti.

Apprendere l'insieme di queste regole consente di ridurre casi di sopraffazione e violenza interna.

Il mancato rispetto delle regole penitenziarie può essere disincentivato dalle sanzioni disciplinari. Esse sono previste dall'Ordinamento Penitenziario (artt. 39-40, L. 354/1975)⁵⁰ e dalla normativa penalistica a seconda delle singole fattispecie di reato. L'efficacia educativa in prospettiva trasformativa ci pare sia nella pratica assai ridotta sia in termini di prevenzione generale (rispetto alla comunità dei detenuti) che in termini di prevenzione speciale poiché stessi detenuti ripetono medesime violazioni.

Il mutuo soccorso e la solidarietà tra detenuti rappresentano il prodotto di apprendimenti taciti, occulti che orientano i loro comportamenti e la loro costruzione di senso. Su di essi l'istituzione può costruire azioni di rafforzamento dei comportamenti in uso e di produzione di nuovi.

Spesso le informazioni che non diamo noi al detenuto appena entrato passano attraverso gli altri detenuti che le forniscono in maniera distorta e filtrata. È successo, ad esempio, che un detenuto che non poteva avere più prodotti dall'esterno perché aveva raggiunto il massimo di chili consentito si è accordato con altro detenuto per avere capi di abbigliamento per il tramite dei suoi familiari e dei pacchi che riceveva (W2).

⁴⁹ In carcere tutte le azioni sono proceduralizzate. Al detenuto che voglia provvedere ad acquisti nello spaccio interno è richiesto ad esempio di programmare per tempo l'acquisto per il quale è necessario procedere con la prenotazione, la richiesta, l'accettazione e la consegna del prodotto. L'acquisto inoltre non è libero ma vincolato alle disponibilità della ditta appaltatrice della vendita interna dei prodotti e alla possibilità di acquistarne alcuni e non altri.

⁵⁰ Le infrazioni disciplinari possono consistere in: richiamo scritto o verbale del direttore, ammonizione rivolta dal direttore alla presenza di appartenenti al personale e di un gruppo di detenuti, esclusione da attività ricreative e sportive per non più di dieci giorni, isolamento durante la permanenza all'aria aperta per non più di dieci giorni, esclusione dalle attività in comune per non più di quindici giorni.

Per promuovere e supportare l'apprendimento delle regole implicite del carcere è opportuno porre in essere azioni educative volte a:

- conoscere il vissuto di ciascun detenuto entrato in istituto poiché sono vissuto ed esperienze in cui è stato immerso che guidano i suoi comportamenti e che vengono traslati nel suo agito detentivo. Il tema è come creare le condizioni affinché il detenuto venga supportato nella costruzione di un pensiero critico-riflessivo che gli consenta di trasformare il suo vissuto e il senso da attribuire al suo nuovo ambiente di vita (dimensione individuale dell'azione educativa). «Il problema è a monte perché legato al bagaglio personale del detenuto, al suo vissuto personale: una persona abituata a rapportarsi in un certo modo con persone all'esterno ripete in istituto le stesse modalità di relazione. Noi bisogna intervenire su questi aspetti. Per noi la sfida è intervenire, agire, trasformare, far loro cambiare prospettiva perché assuma comportamenti nuovi verso altri detenuti, noi operatori e verso tutti quando uscirà fuori» (Z3, Z4);
- mettere tutti in condizione di rispettare le regole. Esse vengono in tanto rispettate dai detenuti in quanto gli operatori tutti e la comunità di pari appaiono orientare anch'essi i propri comportamenti verso regole riconosciute come elementi costitutivi di un gruppo (dimensione gruppale dell'azione educativa). «Nel far comprendere le regole di base, anche implicite, noi in primis dobbiamo essere chiari e coerenti: se noi chiediamo ai detenuti di rispettare certe regole noi dobbiamo essere i primi a rispettarle e a farle rispettare anche dagli altri detenuti. Se ci sono turnazioni ogni tre mesi, o regole per il cambio della camera di pernottamento, devono valere per tutti anche perché i detenuti tra di loro parlano, vivono assieme e vedono le differenze se le facciamo» (Z1);
- creare un clima organizzativo che promuova il rispetto di regole attraverso la creazione di un ambiente che condizioni comportamenti virtuosi. Tra le variabili che contribuiscono a definire il clima organizzativo rientra l'insieme di attività e di contenuti educativi in esse incorporate che il carcere è in grado di progettare e offrire ai detenuti. Meno attività, meno contenuti educativi ci sono, di minor attrattività e qualità esse sono, peggiore è il clima organizzativo che può portare al mancato riconoscimento e accettazione delle regole di comportamento (dimensione organizzativa dell'azione educativa). «Il nostro compito è contribuire a creare un buon clima organizzativo per i detenuti anche riempiendo di contenuti le loro giornate» (Y4, Z4, Z5);
- intercettare e raggiungere il 'non-pubblico' dei ristretti. La sfida per il carcere è non tanto creare, inventarsi il modo in cui impegnare il tempo dei detenuti quanto invece analizzare e controllare tutte le dinamiche interne affinché siano esse guida per definire di quali contenuti educativi riempire ogni singola attività della giornata dei detenuti, da quella non strutturata (es. scambi in camera di pernottamento, passeggio, encomi) a quella strutturata (es. scuola, lavoro, laboratori, formazione professionale, università, sport). «Spesso noi organizziamo attività ma l'adesione è assai ridotta e viene sempre da parte degli stessi che partecipano. La maggioranza dei detenuti non riusciamo a coinvolgerla» (Z5, Z6). «Ci sono detenuti che non partecipa-

no a nulla e per i quali è nostro compito cercarli, parlarci, capire perché non partecipano» (Y1, Y2).

3. *Comprensione (di) e adattamento ai tempi e ai ritmi del carcere in cui si trova*

In carcere il detenuto è utile impari da subito a gestire ed affrontare i tempi ed i ritmi della vita quotidiana. Essi incidono sul soddisfacimento dei suoi bisogni, sul suo benessere fisico, psicologico, relazionale, cognitivo, emotivo, sulla prevenzione di ansia e sfiducia. Diventa inoltre l'occasione per far apprendere l'esistenza di regole, percorsi, processi standardizzati che determinano l'andamento delle azioni: si tratta di apprendimenti utili sia per soggetti abituati a non avere regole, sia per soggetti che si considerano al di sopra di esse e ostentano superiorità e forza.

Per chi è in condizione di restrizione la concezione del tempo e dei ritmi di vita, la loro gestione cambiano radicalmente. Le nuove dimensioni temporali che è utile il ristretto conosca ed impari a gestire riguardano: la routine, i vuoti, l'attesa.

La routine fa riferimento ai meccanismi di etero-amministrazione del tempo, ai tempi imposti dall'organizzazione, alla scansione sempre uguale, ripetitiva della giornata che risulta fatta di azioni che devono avvenire secondo un preciso ordine, modalità, durata (sveglia, colazione, pulizia personale, pulizia degli spazi di vita, lavoro, scuola, colloqui, udienze, trasferimenti, passeggio, socialità ecc.).

Ad ogni routine corrisponde un rito: quando escono dalla camera per andare in udienza arrivano lavati, profumati, ben vestiti se noi diamo loro la possibilità di svolgere queste azioni, altrimenti replicano in carcere la routine che avevano fuori (Y4, Y5).

Per quanti nella vita da liberi vivevano in condizioni di assenza da vincoli⁵¹ questo può rappresentare un elemento nuovo sulla cui base organizzare la propria esistenza, cui dare senso.

Noi dobbiamo dare loro i tempi del carcere e della quotidianità delle nostre azioni. Questo può dare loro anche sicurezza: il sapere che ad una determinata ora avviene una determinata cosa li tranquillizza, li aiuta a gestire meglio attesa e vuoti. La sicurezza è legata alla fiducia che maturano nell'ambiente e negli operatori (Z3).

I tempi vuoti, privi di attività, sono quelli trascorsi nella camera di pernottato ('in branda') e negli spazi detentivi in cui vengono riprodotti aree, dinamiche, logiche, modelli di vita della realtà urbana ('la piazza'). Anche le inerzie scandiscono i tempi carcerari in modo ossessivo e ripetitivo. Il detenuto è opportuno impari a gestire vuoti ed inerzie, a dare ad essi un senso e a viverli interpretandoli in funzione del nuovo molteplice 'io' che sta ridefinendo.

⁵¹ Es. detenuti senza alcuna esperienza lavorativa.

I tempi dell'attesa sono correlati all'attesa di decisioni che l'organizzazione intende assumere rispetto a situazioni specifiche che riguardano la vita del detenuto (colloqui con legali, rapporti con familiari, gestione della corrispondenza, permessi, lavoro interno, visita medica, lavoro esterno, accesso all'istruzione scolastica o universitaria, accesso a contatti telefonici, acquisto di beni nello spaccio interno ecc.). L'attesa riguarda anche la circolazione di notizie e di informazioni dall'esterno verso il 'dentro': il detenuto comunica in forma cartacea con l'esterno, ove consentito, e l'attesa alimenta l'ansia di ricevere le risposte per corrispondenza postale, il mondo digitale è lontano dagli spazi detentivi. Ogni bisogno del detenuto prima di essere soddisfatto attende di essere autorizzato dall'amministrazione. Se il detenuto non impara a gestire i numerosi momenti di attesa rischia di creare e rafforzare stati di disagio, soggezione, frustrazione per la incapacità o difficoltà ad autodeterminare il percorso di vita.

Comunicazione e colloquio sono fondamentali per far capire in cosa consiste l'attesa e quanto dura. A volte neanche noi abbiamo le risposte che loro ci chiedono, ma il punto di forza nostro è collaborare tra noi tutti operatori per fornire informazioni coerenti, omogenee, lineari (Z2, W2).

Oltre all'attesa il detenuto ha anche la paura che la richiesta si smarrisca o che non sia arrivata a destinazione (Z6).

Il governo intramurario della temporalità prevede l'accompagnamento del detenuto alla costruzione di senso dell'attesa: ci riferiamo ai momenti in cui gli operatori informano il detenuto dei tempi per ottenere qualcosa, legati allo svolgimento di pratiche, adempimenti e procedure. Essi costruiscono con lui/lei un percorso di 'accettazione' per la gestione di routine, vuoti, attesa. I colloqui rappresentano le occasioni che accompagnano i percorsi di interiorizzazione della gestione del tempo detentivo in considerazione del vissuto di ogni singola persona, abituata o meno ad amministrare la temporalità delle proprie azioni. Il potenziale formativo è incorporato nella stessa routine ovvero nella regolarità di azioni che scandiscono la quotidianità di ognuno (svegliarsi, lavarsi, fare colazione, pulire gli spazi in cui si vive, mangiare, dormire). Ciò che è ripetitivo e scontato per alcuni può non esserlo per altri detenuti, non abituati ad avere tempi scansionati. Aderire ad una routine ripetitiva, seppure progettata da altri, può rappresentare un momento educativo importante in funzione della costruzione di conoscenze tacite che il detenuto matura per autogestire la quotidianità in costanza di pena. La sfida è riempire di contenuti educativi la routine penitenziaria.

Il detenuto deve imparare a rimodulare i suoi tempi. Alcuni lo imparano dalle routine del carcere. Poi, se il detenuto era abituato a lavorare, con una scansione precisa dei tempi di lavoro, questo allineamento con le regole di istituto può essere meno complesso; diversa è la situazione che vede coinvolti i detenuti non abituati a routine cadenzate. Nei nostri istituti non tutti i detenuti che arrivano hanno questi ritmi, spesso non hanno dimora, né abitazione, né obblighi da ottemperare, nessuna routine (Y1, Y4, Z1, Z3, Z4, Z5).

Routine, vuoti e attesa sono gestiti dall'insieme degli operatori penitenziari con diverse azioni educative volte a:

- fornire al detenuto appena entrato i tempi dettati dal carcere e dalla sua quotidianità. Per alcuni, la gestione della routine è utile per conquistare maggiore sicurezza e stabilità. Quanti non hanno mai avuto routine quotidiane da gestire (es. per mancanza di lavoro) imparano ad avere una scansione di tempi ed azioni che modificano proprie abitudini di vita;
- far comprendere l'importanza del rispetto dei tempi della detenzione in riferimento agli impegni presi con personale esterno di istituti scolastici, realtà produttive, volontari, rappresentanti di culti religiosi;
- intercettare i tempi vuoti per inserire contenuti educativi in attività formali e non;
- promuovere comunicazione e dialogo da parte degli operatori con i detenuti al fine di creare una comunicazione lineare, univoca, coerente, allineata, che consenta al detenuto di comprendere le modalità di funzionamento dell'attesa (quanto dura, soggetti istituzionali da cui dipendono, sistemi di tracciabilità e monitoraggio) ed evitare atteggiamenti illusori o rischi di rivendicazioni legati ad informazioni contrastanti e confuse. Può servire realizzare colloqui con diverse figure professionali del trattamento e della sicurezza insieme;
- rassicurare sul termine dell'attesa garantendo la risposta che verrà fornita dall'organo competente, sia in caso di rigetto che di accettazione dell'istanza;
- essere trasparenti sulla tracciabilità e sul controllo dell'invio della richiesta (sia all'amministrazione regionale che centrale) per consolidare la fiducia del detenuto nei processi di gestione delle comunicazioni che lo interessano;
- evitare di coltivare false illusioni (es. sulle richieste di trasferimenti non sostenibili per l'amministrazione).

4. Capacità di stabilire relazioni con i diversi interlocutori e team (interni ed esterni), conoscenza e comprensione dei rispettivi ruoli

Appena insediato, il Nuovo Giunto è utile impari a leggere la realtà organizzativa in cui si trova: conoscerla e saperla interpretare. Sia esso alla sua prima esperienza di detenzione o meno, è opportuno comprenda che ogni istituto è diverso da un altro in ragione delle persone e del modo in cui ciascuna di esse interpreta ed agisce il proprio ruolo professionale e la dimensione informale delle pratiche di lavoro. È utile per lui/lei apprendere chi sono gli attori organizzativi del sistema-carcere, a livello individuale e gruppale (team interni ed esterni), e quali sono i ruoli e le funzioni di ciascuno; imparare ad intessere reti e relazioni intramurarie con ciascuno di loro perché ognuno ha competenze e funzioni istituzionali che consentono di soddisfare i suoi bisogni di conoscenza, comprensione e orientamento – anche in prospettiva opportunistica. Solitamente è un processo che si sviluppa nei primi dieci giorni dall'ingresso in istituto.

Nello specifico gli apprendimenti che è utile acquisisca entro il periodo di *induction* riguardano:

- la comprensione dei ruoli professionali e delle gerarchie organizzative (individui e organi collegiali⁵²), formali ed informali, interni ed esterni; ci riferiamo sia ai ruoli organici dell'Amministrazione penitenziaria (es. magistratura di sorveglianza, direttore, agenti di polizia penitenziaria, funzionari giuridico-pedagogici) sia alla fitta rete sociale, pubblica e privata, che gira intorno all'istituto di pena;
- la conoscenza delle funzioni svolte;
- la capacità di stabilire e gestire le vari tipologie di relazione con ciascun ruolo organizzativo (richiesta, collaborazione, conflitto);
- la conoscenza rispetto a ruoli e bisogni da soddisfare (chi sa cosa rispetto a singole esigenze del detenuto e chi è nel ruolo organizzativo di offrire supporto⁵³);
- la capacità di decidere con chi stabilire rapporti di collaborazione.

L'analisi di questi apprendimenti ed il loro utilizzo nella quotidianità carceraria non può non tenere conto anche delle caratteristiche personologiche del nuovo giunto (es. carattere, biografia criminale, attitudini, propensioni), che incidono sul modo in cui essi vengono maturati, interiorizzati, agiti, come del resto per ognuno degli apprendimenti oggetto della nostra analisi. Considerare il soggetto recluso nella complessità delle sue dimensioni (es. affettiva, caratteriale, criminologica, esperienziale) e nel modo in cui ciascuna di esse incide sui suoi processi formativi è compito di chiunque svolga funzioni di apprendimento trasformativo nella informalità delle interazioni che si generano e gestiscono in ogni istante della vita quotidiana.

La comprensione dei ruoli nell'istituzione penitenziaria dipende dalla capacità del detenuto di leggere la realtà organizzativa. La capacità di sviluppare e intessere relazioni consegue alla mappatura dei ruoli e alla analisi – anche di opportunità – in ordine a chi è opportuno rivolgersi per soddisfare quali esigenze in tempi ragionevoli e, se possibile, con un risultato non lontano dalle sue aspettative. La relazione, la comunicazione – per lo più verbale –, il colloquio diretto con il detenuto restano le leve; il passaggio di informazioni filtrate e controllate dai circuiti comunicativi interni rischiano di consolidare immaginazioni e pregiudizi su singoli operatori che condizionano le relazioni interne.

Molto spesso ci scontriamo con i detenuti perché qualcuno di loro dà informazioni distorte e noi dobbiamo combattere per far capire qual è realmente la funzione che svolgiamo, chi la può ricoprire e quanto tempo occorre per

⁵² Es. il Consiglio di disciplina, la Commissione competente per l'organizzazione delle attività culturali, ricreative o sportive, la Commissione per la formazione delle graduatorie di accesso al lavoro.

⁵³ Ogni attività quotidiana del detenuto è correlata ad una relazione in ragione della perdita di autonomia di azione da parte del detenuto: una telefonata, la spedizione o ricezione di un pacco, gli spostamenti intramurari sono oggetto di una preventiva istanza da presentare a soggetti a ciò deputati (es. operatori dell'area sicurezza e dell'area trattamentale) e oggetto di autorizzazione che altri dovranno rilasciare (es. direttore, magistrato di sorveglianza).

svolgere una mansione professionale. Questo capita perché c'è un passaggio di informazioni sbagliate tra di loro che continuano a circolare (W2, W3, W8).

Anticipare la richiesta di informazione può servire per orientare il modo in cui essa viene rielaborata dal detenuto.

Per me è fondamentale che i detenuti da subito sappiano e capiscano a chi rivolgersi quando hanno bisogno di qualcosa. E questa informazione la fornisco sempre. Quello che cerchiamo di fare è di comunicare al detenuto il ruolo organizzativo e la funzione che ognuno di noi ha nell'organigramma dell'istituto. È importante sappiano da subito, soprattutto se alla prima esperienza di detenzione, a chi rivolgersi per ogni loro necessità, a partire dalla prima telefonata per informare i familiari. Devono sapere che non può essere fatta subito perché da subito devono attendere una risposta da un'altra persona, ovvero il magistrato di sorveglianza (W2, W3, W14).

Le azioni educative che possono essere incorporate nelle pratiche professionali degli operatori sono legate alla organizzazione di momenti informativi e di approfondimento e alla scelta di soggetti dedicati:

- gestione controllata dei canali non istituzionali attraverso cui passano le informazioni
 - selezione e formazione di un detenuto (es. l'assistente alla persona' con funzioni di *peer educator*) che nei tempi di vuoto del carcere spieghi al detenuto chi fa cosa in istituto e le funzioni dei vari ruoli organizzativi – interni ed esterni;
- organizzazione dei primi momenti di contatto con ciascuno dei ruoli con cui il detenuto è chiamato ad interagire e collaborare in istituto a seconda delle sue necessità (incontri, colloqui, dialoghi);
- gestione dei momenti formali anche per creare cultura e informazione delle corrette informazioni su posizioni organizzative e relazioni informali (colloqui);
- preparazione, utilizzo, distribuzione di strumenti informativi (es. organigrammi semplificati e schematici, video) pensati anche per soggetti di lingua straniera.

5. *Conoscenza e capacità di utilizzo dei servizi e delle risorse del sistema penitenziario*

Oltre a conoscere ruoli organizzativi e funzioni, il detenuto è utile sappia anche quali servizi e risorse l'istituto mette a disposizione per lui/lei, come avervi accesso e fruirne.

I servizi accessibili da far conoscere sono:

- servizi essenziali alla persona (sanitari, sopravvitto, pulizia della persona, lavanderia);
- servizi e attività legati al piano trattamentale (istruzione, formazione professionale, laboratori e altre forme di formazione non formale, lavoro intra ed extra-murario, biblioteca).

Quanto all'accesso ai primi, esso è parte delle comunicazioni che il detenuto riceve in diverse occasioni nel corso dell'*induction*: colloqui di prima accoglienza, relazioni con il personale di sicurezza, interazioni informali con il personale e con i compagni. Vengono resi noti i servizi e le condizioni di accesso (tempi, modalità di accesso, personale di riferimento, spazi in cui sono disponibili).

Le informazioni sui servizi trattamentali sono generiche, il detenuto ne apprende l'esistenza. Per alcuni, tale livello di conoscenza sembra non essere sufficiente per acquisire consapevolezza del proprio bisogno e renderlo oggetto di una esplicita domanda.

All'inizio, nel primo colloquio cerchiamo di dare un po' di informazioni generali a tutti, ormai con l'esperienza abbiamo capito quello che vogliono sapere. Poi se con l'andare del tempo emergono altre esigenze/domande diamo risposta anche a queste. Io fornisco prioritariamente le informazioni sui servizi sanitari disponibili in istituto (W2).

Nel colloquio di primo ingresso i detenuti fanno tante domande. Noi parliamo loro di mezzi di sostentamento e quindi di lavoro e da lì iniziano ad aprirsi e a fare domande (W3, W14).

Noi cerchiamo di fornire le informazioni sui servizi più richiesti perché dare tante informazioni può essere caotico, dispersivo e fuorviante per il detenuto, soprattutto perché conta anche lo status giuridico che condiziona l'accesso o meno. Poi se hanno ulteriori richieste le forniamo on demand (Z1, Z7).

Per l'accesso ai servizi trattamentali si tende a non diffonderne troppo la conoscenza tra la popolazione dei ristretti poiché l'offerta reale è al di sotto delle potenzialità effettive: le barriere alla partecipazione sono correlate alla scarsità di diversificazione delle attività trattamentali e alla loro scarsa numerosità, fatta eccezione per alcune pratiche virtuose. Liberare la domanda ed il potere di scelta e determinazione di ogni singolo detenuto comporterebbe potenziare un'offerta che il sistema penitenziario non sarebbe in grado di evadere e sostenere. La domanda non espressa dei detenuti 'non-pubblico' resta inevasa.

Le azioni educative che possono rafforzare l'accesso a servizi e risorse trattamentali richiedono il superamento della cultura dell'ozio forzato⁵⁴ per il detenuto, della segmentazione degli accessi e la induzione della domanda di servizi da parte di quanti, per privazione culturale, non sono in grado di esprimere la propria domanda di formazione e di sviluppo. Questo è il terreno su cui dovrebbe misurarsi una nuova concezione di giustizia distributiva in carcere rispetto alla totalità dei detenuti e dell'accesso ai servizi trattamentali. Parallelamente ampliare l'offerta aiuterebbe a supportare la liberazione della domanda di formazione.

⁵⁴ I tempi non gestiti dall'istituzione alimentano l'ozio forzato, ovvero i vuoti temporali non controllati in cui è il soggetto è lasciato solo ad esercitare il suo potere di direzione dei processi (dis-)educativi.

La mancata partecipazione alle attività trattamentali non è legata ad una mancanza di informazioni ma alla scarsa motivazione, spesso li inseriamo in corsi, avendolo deciso insieme, e frequentano la prima volta, forse la seconda, poi iniziano a rimanere a letto e a non andare più. Non credo che l'abbandono o la mancata fruizione del servizio siano conseguenza di una mancanza di informazione da parte nostra. Dobbiamo lavorare su altro per capire come risolvere la bassa partecipazione (Z6, W2).

6. Capacità di promuovere la sicurezza e di prevenire gli atti violenti

Il detenuto appena insediato si trova inserito in una miriade di relazioni, interne alla popolazione dei reclusi e ad essa esterne, che deve imparare a gestire nel modo meno conflittuale e più sicuro possibile. Da tali relazioni matura apprendimenti che orientano i suoi comportamenti nei confronti delle varie entità gruppalì di cui è parte. Da un punto di vista soggettivo, la sicurezza e la prevenzione del detenuto riguardano:

- gli altri detenuti;
- il personale di polizia penitenziaria;
- reti sociali esterne con cui alcuni reclusi continuano ad avere legami per la realizzazione di attività criminose.

Le aree di apprendimento afferenti alla sicurezza e alla prevenzione degli atti violenti hanno ad oggetto tre àmbiti. Per ciascuno di essi proviamo a formulare gli apprendimenti che il detenuto è opportuno sviluppi per il suo benessere in istituto.

- Le relazioni:
 - capacità di gestire e vivere le relazioni 'amicali' nei confronti dei pari nel contesto penitenziario in cui si trova (per i più diversi motivi: interesse, simpatia o ammirazione, condivisione di opinioni, solidarietà);
 - capacità di gestire le alleanze interne, necessarie per sopravvivere;
 - capacità di gestire le relazioni conflittuali.
- Gli spazi della vita detentiva:
 - Capacità di capire come comportarsi nei diversi spazi di vita che sono disponibili negli istituti: spazi comuni quali aree per il passeggio, la 'piazza'; spazi istituzionali organizzati quali aule adibite alle attività scolastiche, formative, laboratoriali, aule per lo svolgimento dei colloqui; spazi dedicati al lavoro quali cucina, lavanderia, giardino o altri spazi dedicati alle attività produttive interne, ove esistenti.
- I reati ed i comportamenti illeciti⁵⁵:
 - capacità di gestire i propri comportamenti a fronte di reati cui partecipa, che subisce o di cui è testimone.

⁵⁵ I reati più comuni che i detenuti commettono in corso di espiazione sono il furto, l'estorsione, l'aggressione. Più raro è l'omicidio.

La funzione di *intelligence*⁵⁶ è una componente critica di ogni organizzazione. Essa è utile perché riguarda la raccolta di informazioni importanti, la capacità di analisi e di utilizzo per stimolare cambiamento e trasformazione e abbattere il numero di criticità, problemi, inefficienze che impattano sui processi produttivi e sulle condizioni di sicurezza della vita nelle organizzazioni.

Anche in carcere questa dimensione è importante (UNODC 2006). Nella nostra prospettiva di analisi consideriamo la capacità dell'istituzione di raccogliere e analizzare le informazioni relative alla quotidianità del detenuto ed utilizzarle per costruire relazioni positive tra e con i reclusi.

Molti sono i detenuti che avvertono le condizioni di scarsa sicurezza in cui vivono il periodo di detenzione in ragione della loro esposizione ad atti criminali da parte di altri compagni. La detenzione di per sé non rappresenta un deterrente al compimento di atti criminali. Essi possono continuare in costanza di espiazione della pena (es. UNODC 2015, 2012). Prevenire o contrastare atti violenti in carcere richiede un lavoro congiunto delle diverse professionalità che presiedono ai compiti di *intelligence* penitenziaria che hanno il compito di:

- analizzare i comportamenti assunti dal detenuto in passato;
- osservare i comportamenti dei reclusi nei diversi momenti della quotidianità detentiva;
- condividere gli elementi di informazione rilevati;
- analizzare i comportamenti in istituto;
- sviluppare capacità predittive rispetto a futuri comportamenti ed azioni criminali (es. evasione, violenze e disordini interni, commissione di reati attraverso il mantenimento di legami criminali con il mondo esterno).

Le azioni educative realizzate a presidio della sicurezza interna degli istituti hanno una duplice dimensione, collettiva ed individuale. Entrambe necessitano di essere portate a coerenza all'interno del progetto educativo-trattamentale che l'istituzione definisce in relazione ad ogni singolo detenuto sin dai primi momenti del suo ingresso in istituto.

Le azioni collettive riguardano il modo in cui l'istituzione organizza la sorveglianza, la raccolta e lo scambio di informazioni tra il personale – sia a livello decentrato (magistratura di sorveglianza, direzione, personale addetto alla sicurezza e al trattamento) che centrale (istituto e ministero) – senza perdere di vista la 'desiderabilità' dei risultati da conseguire.

Da un punto di vista organizzativo per noi la sfida è creare il clima per alimentare e accrescere la collaborazione tra tutto il personale: più sappiamo del detenuto meglio riusciamo a definire cosa fare con lui/lei e cosa far fare a lui/lei in prospettiva del suo miglioramento e della sua trasformazione.

⁵⁶ Riprendendo la definizione delle Nazioni Unite, consideriamo la *intelligence* come «Predictive, accurate, relevant and timely hypothesis resulting from objective-driven collection, evaluation, collation and value added analysis of all available relevant information. Information + Analysis = Intelligence» (UNODC 2015, 44).

Altrimenti ci pensano altri e senza che noi presidiamo verso quali obiettivi di trasformazione stanno orientando i comportamenti del detenuto (X2, X4, Y1, Z2, Z3, Z4, W4, W5).

Le azioni a livello individuale sono quelle che incorporano riflessione e deliberazione intenzionale in ciascuno dei momenti dell'attività produttiva e producono i risultati di sicurezza attesi dall'organizzazione rispetto ai detenuti nella misura in cui i contenuti educativi inseriti siano coerenti con l'obiettivo formativo atteso ed i comportamenti assunti dagli operatori siano da essi orientati.

Intervenire con intenzionalità educativa sui momenti della vita produttiva induce ad identificare quali sono questi momenti e come intervenire su ciascuno di essi affinché dall'intervento degli operatori e dal modo in cui essi organizzano il loro lavoro in prospettiva educativa si possano produrre i risultati di apprendimento attesi. La 'piazza', i corridoi, la camera di pernottamento, gli scambi tra detenuti che alimentano ogni momento di socialità, il passeggio, l'emersione di reati commessi internamente: è in questi momenti che si liberano relazioni educative attraverso le quali i detenuti vengono educati alla gestione degli spazi, delle relazioni e dei comportamenti delittuosi.

Le azioni che possono accrescere l'efficacia formativa del lavoro degli operatori potrebbero essere volte al conseguimento dei seguenti obiettivi.

- Valorizzare la funzione educativa del personale di sicurezza, a partire dall'agente di sezione, poiché sono loro che nella organizzazione della *intelligence* di istituto sono i più prossimi al detenuto e accedono ad utili elementi di informazioni, lo osservano nella sua individualità e socialità, rilevano le regole implicite che orientano i suoi comportamenti. «Gli agenti sono gli occhi, le orecchie, la voce del carcere: loro parlano con i detenuti anche per pochi secondi ma sono quelli che da un punto di vista educativo sono quelli più importanti da cogliere e da gestire perché in quei pochi istanti l'agente svolge la sua funzione educativa rispetto al detenuto, con una parola, con un silenzio, con uno sguardo, in pochi istanti» (X2, L1);
- Costruire una identità professionale del personale di sicurezza che ne valorizzi la responsabilità educativa – e non solo di sorveglianza – e la funzione trasformativa rispetto al detenuto con cui interagisce con continuità e per molti aspetti con informalità;
- Costruire percorsi scientificamente e metodologicamente fondati che definiscano i ruoli educativi di ciascun operatore coinvolto nella gestione della quotidianità del detenuto, a partire dai singoli momenti che scandiscono il processo di *induction* (primi tre mesi). I ruoli potrebbero essere i seguenti:
 - coordinatore di azioni educative incorporate (personale dell'area trattamentale);
 - il 'maestro' che segue il detenuto e lo orienta consapevolmente con comportamenti, interazioni, comunicazioni (polizia penitenziaria);
 - il valutatore della efficacia dei risultati di apprendimento prodotti (magistratura di sorveglianza, direttore, personale dell'area trattamentale e di polizia penitenziaria e organi collegiali, quali ad esempio il consiglio di

disciplina). «Quando leggiamo le relazioni del personale penitenziario a volte cerchiamo di chiedere approfondimenti per capire se i comportamenti riportati nella relazione corrispondono a processi di ravvedimento e di autoconsapevolezza del detenuto. Poi, quando possibile, cerchiamo di incontrare anche noi il detenuto al di là dei casi in cui è la procedura che lo impone, perché vederlo aiuta a capire se i processi rieducativi sono realmente in atto. Spesso a me i detenuti “permessanti” chiedono di aiutarli a trovare un lavoro su un territorio lontano da quello in cui hanno alimentato la vita criminale» (B2, B4).

- Conoscere lo stretto rapporto eziologico esistente tra azioni messe in atto con e tra i detenuti⁵⁷ e conseguenze (dis-)educative prodotte.
- Attivare percorsi di mentoring per valorizzare il ruolo educativo di detenuti che sono in grado di gestire le relazioni, gli spazi di vita e la prevenzione di comportamenti delittuosi (mentor) e che possono essere ‘educatori’ rispetto ad altri detenuti (mentee) per accompagnarli nel loro percorso di conseguimento degli obiettivi di apprendimento trasformativo legati alla sicurezza e alla prevenzione. Tali percorsi richiedono la capacità di selezionare i mentor e formarli nel loro ruolo⁵⁸.
- Gestire gli errori nei momenti in cui esplode l’incidente critico legato alla sicurezza (commissione di reati da parte di detenuti verso altri detenuti o personale).
- Costruirsi il proprio convincimento rispetto alle possibilità di trasformazione e di emancipazione del detenuto. «Se lasciamo che i detenuti vengano accompagnati per mano dai loro compagni sui temi della sicurezza e dei reati interni rischiamo che qualcosa negli istituti ci sfugga di mano. Evidenze di insofferenza, insicurezza, instabilità emergono nelle relazioni tra detenuti. Siamo pronti noi ad intercettare per tempo questi segnali e ad intervenire in via preventiva? Siamo pronti per assolvere a compiti di apprendimento trasformativo?» (X2, B2).

⁵⁷ I richiami, gli encomi, le premialità, le punizioni, l’assunzione di responsabilità rispetto alla necessità di far comprendere il senso delle regole quotidiane (es. non accesso al lavoro, rigetto di istanze presentate) – anche in considerazione di filtri culturali o religiosi del detenuto – sono azioni educative che orientano determinati comportamenti (sicuri, socievoli) invece che altri (conflittuali e violenti). Molto dipende da chi e da come essi vengono gestiti in istituto.

⁵⁸ Il processo di mentoring può essere costruito e monitorato in riferimento a questi compiti principali: i) definizione degli obiettivi formativi legati alla sicurezza interna, che il singolo detenuto-mentee deve raggiungere in un periodo di tempo predefinito; ii) costruzione del rapporto tra detenuto-mentor e detenuto-mentee; iii) pianificazione delle azioni specifiche da realizzare tra detenuto-mentor e detenuto-mentee; iv) svolgimento di incontri di mentoring tra il personale di istituto, detenuto-mentor e detenuto-mentee. Attori e frequenza di incontri variano a seconda degli obiettivi di ciascun incontro di mentoring; v) autovalutazione dei *learning outcomes* da parte del detenuto-mentor, gestita dal personale; vi) autovalutazione dei *learning outcomes* da parte del detenuto-mentee, gestita dal personale; vii) valutazione conclusiva dei *learning outcomes* e del percorso da parte del personale di istituto; viii) fine della relazione di mentoring.

Nota metodologica

I tre casi utilizzati per illustrare concreti esempi di gestione dei processi di formazione incorporata sono frutto di attività di ricerca svolte nel corso di quindici anni attraverso specifici progetti di studio. In ogni caso si è trattato di progetti pluriennali svolti all'interno di ciascuno dei tre contesti: imprese manifatturiere, musei, carceri.

Nel caso di musei e istituti penitenziari si è trattato di studi svolti in diversi contesti nazionali e internazionali ed in collaborazione con università e centri di ricerca di altri paesi europei.

I tre studi sono accomunati da un approccio metodologico che vorrebbe essere assimilato alla ricerca trasformativa. Questo almeno nel senso che in tutti i casi i dati empirici raccolti si basano sulla osservazione di processi e attività educative che gli stessi ricercatori hanno progettato e gestito e che tendevano a produrre processi di cambiamento attraverso la introduzione e la gestione intenzionale di processi di formazione incorporata.

I risultati della ricerca relativi ai dispositivi messi in atto fanno riferimento a documenti di progettazione e valutazione dei processi distributivi, di contestualizzazione e valutativi messi in atto nelle aziende, nei musei e nelle carceri.

I materiali relativi all'analisi ed all'opinione dei diversi attori ed utilizzati al fine di supportare la nostra analisi sono stati raccolti facendo ricorso a metodi quali:

- analisi documentale;
- interviste semi-strutturate;
- focus group;

- osservazione partecipante;
- osservazione, partecipante e non, frutto dei diari regolarmente compilati e tradotti in verbali, di norma, condivisi con gli stakeholder.

Osservazione, studio di contesti e relazioni ed elaborazione teorica sui processi incorporati di apprendimento hanno sempre progredito di pari passo, in una continua interazione. L'accento nel nostro approccio, ispirato alla *Grounded Theory*, è stato posto sui dati locali e contestuali, ogni volta prodotti e raccolti in ogni contesto oggetto di studio. Essi hanno costituito la base per successive 'concettualizzazioni'.

In sintesi, i materiali utilizzati sono frutto di:

Analisi documentale. Nel corso delle ricerche vari tipi di documenti sono stati raccolti, selezionati e analizzati per meglio documentare l'oggetto del nostro studio, correlato al modo in cui il talento, il NEET, il detenuto è messo in condizione di intraprendere percorsi di apprendimento trasformativo tramite l'interazione tra diverse azioni educative (formali, non formali, informali, incorporate). I documenti presi in esame nel corso delle nostre ricerche hanno riguardato:

- fonti normative applicate ai casi giudiziari, alle imprese, ai musei oggetto di analisi;
- fonti giurisprudenziali, di carattere sia comunitaria che nazionale, questo limitatamente al carcere;
- provvedimenti interni alle singole organizzazioni. Ad esempio, per quanto riguarda il carcere, le determinazioni dei dirigenti di istituto in relazione ad accessi o dinieghi a misure previste dall'ordinamento penitenziario (lavoro, sanzioni disciplinari, ecc.). Per le imprese, la documentazione analizzata riguarda, ad esempio, le relazioni di assessment dei talenti, i criteri di selezione, le valutazioni di performance;
- fonti informative relative ai singoli detenuti, talenti, giovani NEET;
- ricostruzione di episodi e dati rilevanti delle loro biografie professionali e giudiziarie.

I documenti sono stati oggetto di analisi preliminare finalizzata alla conoscenza dei dispositivi che regolano la vita delle tre organizzazioni nelle loro singole declinazioni (per il carcere, ad esempio: accoglienza, accesso alla camera di pernottamento, fornitura di effetti personali, accesso alle opportunità formative, educative, lavorative, conclusione di tali opportunità, comunicazione di sanzioni disciplinari¹ ecc.). L'analisi è sempre servita, in ogni esperienza di ricerca, per disporre di tutto il materiale documentale informativo disponibile relativo ai talenti, ai detenuti, ai giovani NEET coinvolti (loro percorsi di vita formativa, professionale, giudiziaria, sanitaria, anche criminologica ecc.).

¹ Non sono stati presi in esame gli atti legali e le istanze predisposte dai detenuti.

Interviste semi-strutturate. Sono state conversazioni in taluni casi funzionali allo sviluppo delle attività progettate (colloqui di orientamento), in altre con finalità di tipo conoscitivo, rivolte a tutti i partecipanti, oppure – nel caso del carcere – a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione di dati utili ai fini del disegno di ricerca.

In ogni caso, sono state preliminarmente messe a punto linee-guida e protocolli per la conduzione dell'intervista, per gli argomenti da indagare, per le tracce di domande e per la loro catalogazione e archiviazione.

Nelle ricerche condotte abbiamo utilizzato interviste individuali. Per quanto riguarda i talenti, le interviste svolte nell'arco di 10 anni hanno coinvolto sia loro (i talenti seguiti nel percorso longitudinale sono 75), sia i loro responsabili sia infine i responsabili di funzione e dell'area delle risorse umane. Questo al fine di raccogliere informazioni che ci consentissero di conoscere il soggetto in formazione e di comprenderne aspettative e modalità di interpretazione della realtà per progettare azioni educative incorporate rispondenti ai suoi bisogni di sviluppo.

Nelle ricerche condotte nei musei, le interviste sono state rivolte sia ai NEET che agli operatori museali. Le prime sono state utili a comprendere problemi e condizioni educative dei giovani NEET e a progettare, insieme al museo, azioni educative incorporate nei progetti che ogni NEET ha portato a compimento in risposta alla domanda di crescita espressa da ciascuno di loro. Le interviste realizzate con gli operatori hanno riguardato il modo in cui il museo si rappresenta sue nuove funzioni rispetto al non-pubblico dei NEET e potenzialità da valorizzare all'interno della progettazione formativa incorporata.

Per quanto riguarda il carcere, ci siamo rivolti alla popolazione detenuta e ai professionisti e operatori del sistema penitenziario²: le prime erano volte a raccogliere dati di prima mano, a promuovere l'attivazione di occasioni di autovalutazione e di ricostruzione di esperienze della vita detentiva, a indurre l'espressione della domanda di formazione e a esplicitare le prospettive di significato legate al senso di azioni e comportamenti vissuti in carcere. Le seconde hanno rappresentato il momento di riflessione sui processi attraverso cui i detenuti attivano – o meno – trasformazioni di prospettive di significato nel corso della vita detentiva.

² Gli attori organizzativi coinvolti nelle interviste e nei focus group delle ricerche sono: quattro dirigenti dei provveditorati regionali dell'amministrazione penitenziaria, cinque direttori di istituto, sei magistrati di sorveglianza, quattordici referenti dell'area sicurezza, dieci referenti dell'area trattamentale. Nel caso delle interviste realizzate con gli attori organizzativi del sistema penitenziario nel volume sono riportati estratti del testo. Per ogni citazione, è stato indicato il testo con un codice alfanumerico, costituito dalla lettera 'X' e dai numeri 1-4 per il personale dirigente del provveditorato regionale dall'amministrazione penitenziaria; dalla lettera 'Y' e dai numeri 1-5 per i dirigenti di istituto; dalla lettera 'B' e dai numeri 1-6 per la magistratura di sorveglianza; dalla lettera 'W' e dai numeri 1-14 per i referenti dell'area sicurezza; dalla lettera 'Z' e dai numeri 1-10 per i referenti dell'area trattamentale. I testi delle interviste realizzate con la popolazione ristretta sono indicati con la lettera 'D' e con i numeri 1-23.

Focus Group. Si è configurato come una interazione sociale situata, una discussione di gruppo su un tema che doveva essere affrontato e risolto per garantire la attuazione dei diversi progetti di lavoro. A seconda dei casi si è trattato di momenti formalizzati, svolti a cadenza periodica, settimanale nel caso dei talenti e dei NEET. Per il carcere ciò è accaduto con periodicità variabile e talvolta gli incontri dipendevano dalle necessità di indagine, ma anche in funzione della pianificazione di interventi educativi e della loro valutazione. I focus group sono stati utilizzati insieme ad altri metodi di ricerca per pianificare le attività progettuali (interviste individuali, osservazione, analisi documentale). Lo svolgimento ha seguito una procedura di ricerca standardizzata: definizione dell'obiettivo del focus group; identificazione di un moderatore; perfezionamento degli obiettivi di ricerca; selezione dei partecipanti; predisposizione della struttura; sviluppo di una guida; conduzione; analisi dei dati emersi.

Osservazione partecipante. Si è trattato di guardare, osservare da dentro, nella informalità delle interazioni organizzative, l'oggetto di studio, ovvero i sistemi di attività che tracciano i momenti della vita aziendale, museale, detentiva: cosa fa il talento, il detenuto, il giovane NEET, con chi, come, dove, per quanto tempo, quale è la qualità delle esperienze professionali e organizzative cui partecipa ecc. L'osservazione da parte del ricercatore è avvenuta nel mentre si svolgevano le attività che scandivano gli eventi organizzativi e le pratiche professionali degli attori oggetto di osservazione (direttori, capi, colleghi, altri addetti – personale di sicurezza e del trattamento, ad esempio, per il carcere), accompagnate da interazioni formali ed informali tra i vari attori e con la popolazione dei talenti, dei giovani NEET, dei ristretti, situate in contesti fisici e sociali. Il ricercatore è stato inserito all'interno di un gruppo sociale, per un periodo relativamente lungo in cui ha svolto attività di osservazione sulla base di un protocollo predefinito e di interazioni con tutti attori organizzativi. Questo ha consentito di discernere i comportamenti nel mentre del loro accadimento e di annotare le loro principali sfaccettature e caratterizzazioni, in considerazione dell'oggetto di indagine. Attraverso interazioni con i membri del gruppo sociale degli operatori del sistema aziendale, museale, penitenziario il ricercatore ha tratto elementi di comprensione rispetto agli 'accadimenti' di rilievo.

Bibliografia

- Alavi, R., Abdollahi, A., e A. Ali Ahmadi. 2007. "Hidden Curriculum: Research on School Implicit Learning (Case: Scientific Spirit)." *Education Journal* 90: 33-66.
- Apple, M.W., Au, W., e L.A. Gandin. 2009. *The Routledge international handbook of critical education*. New York-London: Routledge.
- Azimpour, E., e A. Khalilzade. 2015. "Hidden curriculum." *World Essays Journal* 3 (1): 18-21.
- Baldacci, M. 2014. *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., e A. Salatin, a cura di. 2015. *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.
- Barton, D., Appleby, Y., Hodge, R., e K. Tusting. 2007. *Literacy, Lives and Learning*. London: Routledge.
- Bauman, Z. 2007. *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. 2009. *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. 2008. *Costruire la propria vita*. Bologna: il Mulino.
- Bélanger, P. 2015. *Self-construction and social transformation. Lifelong, lifewide and life-deep learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Bélanger, P., e P. Federighi. 2000. *Unlocking peoples creative forces. A transnational study of adult learning policies*. Hamburg: Unesco Institute of Education.
- Bélanger, P., e P. Federighi. 2004. *Analisis transnacional de las politicas de la educacion y de la formacion de adultos. La dificil liberacion de las fuerzas creativas*. Buenos Aires: Mino y Davila, Universidad de Buenos Aires.
- Bell J. 1984. "Education: exposing the hidden curriculum." *Nurs Mirror* 158 (12): 20-2.
- Bennett, E. 2012. "A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model." In *Proceedings of Adult Education Research Conference, Adult Education Research Conference (AERC)*, 24-31. New York: Saratoga Springs.

- Bernstein, B. 1975. *Class, Codes and Control*, vol. 3. London: Routledge.
- Bernstein, B. 1990. *The structuring of pedagogic discourse*. London-New York: Routledge.
- Berthoz, A. 2015. *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Bianchi, F. 2020. "Vita quotidiana in carcere: attori, discorsi, relazioni." *Educational reflective Practices* 1: 117-31.
- Biasin, C. 2008. "Self-directed Learning in Italy. Problems and Possibilities." *International Journal of SelfDirected Learning* 5 (2): 1-10.
- Biasin, C. 2011. "L'idée d'autoformation: sens et dimensions dans la culture pédagogique italienne". *Penser l'éducation* 29: 17-33.
- Biasin, C. 2016a. "Adultità, Riflessione critica e Apprendimento Trasformativo." *Educazione degli Adulti nella contemporaneità: teorie, contesti e pratiche in Italia, Metis* (numero speciale monografico) 5: 139-52.
- Biasin, C. 2016b. *L'accompagnement en Italie: points de repère et silences*. Tours: International Conference Ethique de l'Accompagnement et agir coopératif. Université François Rabelais, May 27.
- Blaise, M., e J. Nuttal. 2011. *Learning to Teach in the Early Years Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloom, B.S. 1981. *All our children: A primer for parents and teachers*. York: NC Cromhin.
- Boffo, V., a cura di. 2006. *La Cura in Pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Boffo, V. 2011. *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Boffo, V. 2012. *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*. Milano: Simplicissimus Book Farm.
- Boffo, V. 2016. "Cura di sé e formazione." *La Vita Scolastica*, 6-9.
- Boffo, V., e F. Torlone. 2008. *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei. Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*. Firenze: Firenze University Press.
- Borghi, L. 1951. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, L. 1962. *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi L. 1992. *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boud, D., Keogh, R., e D. Walker. 1985. *Reflection: Turning Experience into Learning*, New York: Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R., e D. Walker. 1989. "Promoting reflection in learning: a model." In *Reflection: turning experience into learning*, edited by D. Boud, R. Keogh, e D. Walker, 18-40. London: Kogan Page.
- Brookfield, S.D. 1985. *Self-directed Learning. From Theory to Practice*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Brookfield, S.D. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Brookfield, S.D. 1996. *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Browne, R. 2012. "Employee Value Proposition." *Beacon Management Review*, 29-36.
- Caffarella, R.S. 1993. "Self Directed Learning." In Merriam, S.B., *An update on Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Caffarella, R.S. 2000. "Goals of Self-directed Learning." In *Conceptions of Self-directed Learning. Theoretical and Conceptual Considerations*, edited by G.A. Straka, 37-48. Berlin: Waxmann.
- Caffarella, R.S., e J. O'Donnell. 1987. "Self-directed Adult Learning: A Critical Paradigm revisited." *Adult Education Quarterly* 37: 199-211.
- Calvani, A. 2011. *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. 1986. *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.

- Cambi, F., e E. Frauenfelder. 1994. *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Cappelli, P. 2008. "Talent Management for the Twenty-First Century." *Harvard Business Review* 86 (3): 74-81.
- Casey, H. 2005. *Embedded learners*. London: NRDC-National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy <<https://www.theguardian.com/education/2005/mar/15/furthereducation>> (2021-05-20).
- Casey, H., Cara, O., Eldred, J., Grief, S., Hodge, R., Ivanic, R., Jupp, T., Lopez, D., e B. McNeil. 2016. *Embedding literacy, language and numeracy in post-16 vocational programmes – the impact on learning and achievement*. London: NRDC-National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Cedefop. 2009. *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop. 2014. *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*, Luxembourg: Publications Office.
- Chambers, E., Foulon, M., Handfield-Jones, H., Hankin, S., e E. Michaels III. 1998. "The war for talent." *The McKinsey Quarterly* 3: 44-57.
- Charlop-Christy, M.H., Malmberg, D.B., Rocha, M., e L. Schreibman. 2007. "Treating autistic spectrum disorder." In *The practice of child therapy*, edited by R.J. Morris, e T.R. Kratochwill, 299-335. Boston: Allyn and Bacon.
- Cinque, M. 2016. "Il curriculum nascosto: quale definizione?" *MEDIC* 24 (1): 14-9.
- Colazzo, S., e A. Manfreda. 2019. *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando.
- Commissione Europea. 2001. "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente." <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISUM%3Ac11054>> (2021-05-20).
- Cook, S.H. 1991. "Mind the theory/practice gap in nursing." *Journal Advance Nursing* 16 (12): 1462-69.
- Coombs, P.H. 1989. "Formal and Non Formal Education: Future Strategies." *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*, 57-60.
- Coombs, P.H., e M. Ahmed. 1974. *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cornacchia, M. 2018. "Fabbriche di bene: la via umanistica della formazione aziendale a partire dall'esperienza di Adriano Olivetti." In Federighi, P. *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, 197-202. Firenze: Firenze University Press.
- Cranton P., edited by. 1997. *Transformative Learning in Action: Insights from the Practice – New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Crespi, P. 1977. "Per una sociologia dell'evento." *Il Politico* 42 (3): 517-36 <www.jstor.org/stable/43209980> (2021-05-20).
- Cunti, A. 2000. *Pedagogia e didattica della formazione*. Napoli: Liguori.
- Cunti, A. 2008. *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. 2015. "Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro." *Pedagogia oggi*, 335-55.
- Dale, M., e J. Bell. 1999. *Informal Learning in the Workplace*, DfEE Research Report No. 134. London: Department for Education and Employment.
- De Sanctis, F.M. 1975. *Educazione in Età Adulta*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Sanctis, F.M. 1979. *Educazione permanente*. Firenze: La Nuova Italia.

- De Sanctis, F.M. 1988. *Verso un duemila educativo*. Firenze-Prato: Università degli Studi di Firenze-Comune di Prato.
- De Sanctis, F.M., e P. Federighi. 1981. *Pubblico e biblioteca: nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del libro*. Roma: Bulzoni.
- De Saussure, F. 1970. *Corso di linguistica generale*. Bari: Laterza.
- Del Gobbo, G., Torlone, F., e G. Galeotti. 2018. *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Roma: Aracne.
- Demetrio, D. 2009. *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad. it 2000. *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia).
- Dewey, J. 1927. *The Public and its Problems*. Oxford: Holt.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1973 (1933). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. 1998 (1899). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230. *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà* (G.U. n. 195 del 22-08-2000).
- DAP-Istituto Superiore di Studi Penitenziari. 2011. "La prevenzione dei suicidi in carcere. Contributi per la conoscenza del fenomeno." *Quaderni ISSP8* <http://www.ristretti.it/commenti/2013/ottobre/pdf2/issp_quaderni8.pdf> (2021-05-20).
- Eisner, E. 1994. *Educational imagination: On the design and evaluation of school program*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. 2005. *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y., Mietinen, R., e R. Punamaki, edited by. 1999. *Perspectives on Activity Theory (Learning in Doing Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eraut, M. 2004a. "Informal learning in the workplace." *Studies in Continuing Education* 26 (2): 247-73.
- Eraut, M. 2004b. "Transfer of Knowledge from Education and Workplace Settings." In *Workplace Learning in Context*, edited by H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro, 201-221. London: Routledge.
- Eraut, M. 2011. "Informal learning in the workplace: Evidence on the real value of work-based learning (WBL)." *Development and Learning in Organizations: An International Journal* 25 (5): 8-12.
- Eraut, M., e W. Hirsh. 2007. *The Significance of Workplace Learning for Individuals, Groups and Organisations*. Oxford: Oxford & Cardiff University, ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance.
- Ericson, T. 2001. "Sensemaking in organizations-Towards a conceptual framework for understanding strategic change." *Scandinavian Journal of Management* (17) 1: 109-31.
- European Commission. 2013. *Adult and Continuing Education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*. Luxembourg: Publication Office of the European Union <<https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/adult->

- and-continuing-education-europe-using-public-policy-secure-growth-skills> (2021-20-05).
- Errori giudiziari, www.errorigiudiziari.com (01/2021).
- Fabbri, L. 2007. *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. 2016. "La competenza riflessiva." In *L'agire educativo*, a cura di L. Perla, e M.G. Riva, 230-45. Brescia: La Scuola.
- Fabbri, L. 2017a. "L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale." In *L'agire scolastico*, a cura di A.M. Mariani, 307-29. Brescia: ELS-La Scuola.
- Fabbri, L. 2017b. "Apprendimenti trasformativi per una società sostenibile." In *Società sostenibili e processi trasformativi*, a cura di Paolo Piccari, 69-83. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., e V. Amiraux. 2020. "Apprendere a vivere in una società multietnica." *Educational Reflective Practices* 1: 5-17.
- Fabbri, L., e M. Giampaolo. 2019. "Apprendimento trasformativo e tecnologie "in uso" come paradigmi di ricerca per l'innovazione delle organizzazioni complesse." In *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, Ricerche, esperienze*, a cura di P. Federighi, M. Ranieri, G. Bandini. 53-65: Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., e A. Romano. 2017. *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Federighi, P. 1988. *Consumi educativi nell'età adulta*. Genova: Sea.
- Federighi, P. 1991. "Elementi di economia politica della formazione professionale: un'esperienza regionale e nazionale." In *Investire in creatività. La formazione professionale per presente e nel futuro*, a cura di F. Cambi, M. Contini, 105-55. Roma: Carocci.
- Federighi, P. 1996. *Le condizioni del leggere*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Federighi, P. 1997. "Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei." In *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, a cura di P. Orefice, 29-58. Milano: FrancoAngeli.
- Federighi, P. 2000. *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. Firenze: BDP-Biblioteca di Documentazione Pedagogica, EAEA-European Association for the Education of Adults.
- Federighi, P. 2006. *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup Paideia.
- Federighi, P. 2009. "L'educazione incorporata nel lavoro." *Studi sulla formazione* (1) 2: 133-51.
- Federighi, P. 2012. *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI*. Pisa: ETS.
- Federighi, P. 2013. *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*. Bruxelles: European Commission Publication.
- Federighi, P. 2018a. *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze: Firenze University Press.
- Federighi, P. 2018b. "Approcci trasformativi per la formazione alla leadership al femminile." *Educational Reflective Practices* 1: 52-96. DOI: 10.3280/ERP2018-001004.
- Federighi, P. 2019. "Metodologia della ricerca nell'educazione degli adulti." *Educational Reflective Practices* 1: 39-57.
- Federighi, P. (in corso di stampa). "Transformative adult learning e prospettive critico-trasformative." *Nuova Secondaria*.
- Federighi, P., Boffo, V., e I. Dârjan. 2009. *Content Embedded Literacy in the Workplace*. Firenze: Firenze University Press.

- Federighi, P., Boffo, B., Fabbri, L., Del Gobbo, G., e F. Torlone. 2020. "Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione." *Quaderni di Economia del Lavoro* 112: 1-251.
- Federighi, P., e F. Torlone. 2015. *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*. Firenze: Firenze University Press.
- Fiol, C.M., e M.A. Lyles. 1981. "Organizational Learning." *The Academy of Management Review* (10) 4 (Oct., 1985): 803-13.
- Fiorucci, M. 2020. *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Garrick, J. 1998. *Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development*. London: Routledge.
- Giroux, H.A. 1983. *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley: McCutchan Publishing.
- Giroux, H.A. 1992. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, New York: Routledge.
- Giroux, H.A. 2001 (1983). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, H.A. 2009. *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?* New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H.A. 2011. *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
- Giroux, H., e P. McLaren, edited by. 1994. *Between Borders*. London: Routledge.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Hargreaves D. 1978. "Power and the paracurriculum." In *Power and the Curriculum: issues in curriculum studies*, edited by C. Richards. Driffield: Nafferton.
- Hart, B., e T.R. Risley. 1968. "Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children." *Journal of Applied Behavior Analysis* 1: 109-20.
- Hart, B., e T.R. Risley. 1974. "The use of preschool materials for modifying the language of disadvantaged children." *Journal of Applied Behavior Analysis* 1: 243-56.
- Hart, B., e T.R. Risley. 1975. "Incidental Teaching of Language in the Preschool." *Journal of Applied Behavior Analysis* 8 (4): 411-20.
- Hedberg, B. 1981. "How organisations learn and unlearn." In P. Nystorm, e W. Starbuck. *Handbook of Organisational Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Heger Brian, K. 2007. "Linking the Employees Value Proposition to employee's engagement and business outcomes: preliminary findings from a linkage research pilot study." *Organization Development Journal*, 121-32.
- Hemmeter, M.L. 2000. "Classroom-based interventions: Evaluating the past and looking toward the future. Topics." *Early Childhood Special Education* 20: 56-61.
- Hooper-Greenhill, E. 1992. *Museums and the shaping of knowledge*. London-New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. 2000. *Museums and the interpretation of visual culture*. London-New York: Routledge.
- Howe, N., e W. Strauss. 2007. "The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve." *Harvard Business Review* 85 (7-8): 41-52.
- ISFOL. 2008. *Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente. Misure e azioni in Francia, Germania, Regno Unito, Svezia*, vol. 1 *Il rapporto di ricerca*. Roma: Libri del Fondo Sociale Europeo.

- Jackson, P.W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. 2004. *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. 2006. *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning* (vol. 1 of Lifelong Learning and the Learning Society). London: Routledge.
- Jarvis, P. 2007. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives* (vol. 2 of Lifelong Learning and the Learning Society). London: Routledge.
- Kaptelinin, V., e B. Nardi. 2012. *Activity Theory in HCI: Fundamentals and Reflections*. Carroll: Penn State University.
- Knowles, M.S. 1950. *Informal Adult Education*. New York: Association Press.
- Knowles, M.S. 1970. *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Cambridge Book.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koulaouzides, G., e K. Popovic. 2017. *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe*. Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers.
- La Belle, T.J. 1982. "Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning." *International Review of Education* 28 (2): 159-75.
- Langfield-Smith, K. 1992. "Exploring the need for a shared cognitive map." *Journal of Management Studies* 29 (3): 349-68.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà* (G.U. n. 212 del 09-08-1975-Suppl. Ordinario).
- Leont'ev, A.N. 1978. *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Livingstone, D.W. 1999. "Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices." *Canadian Journal for the Study of Adult Education* (13) 2: 49-72.
- Livingstone, D.W. 2001. *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research*. NALL-Centre for the Study of Education and Work-Department of Sociology and Equity Studies. In *Education*, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Working Paper, No.21.
- Luhman, N., e E. Schorr. 2002. *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando.
- Maitlis, S., e M. Christianson. 2014. "Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward." *Academy of Management Annals* 8 (1): 57-125.
- Manca, S., e M. Ranieri, a cura di. 2017. *Reshaping professional learning in the social media landscape: theories, practices and challenges*. Bari: Progedit.
- Margolis E., edited by. 2001. *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York-London: Routledge.
- Marsick, V.J. 1988. "Learning in the Workplace: The Case for Reflectivity and Critical Reflectivity." *Adult Education Quarterly* 38: 187-98.
- Marsick, V.J. 2009. "Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice." *Journal of Workplace Learning* 21 (4): 265-75.
- Marsick, V.J., e K.E. Watkins. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London-New York: Routledge.
- Marsick, V.J., e K.E. Watkins. 2001. "Informal and Incidental Learning." *New Directions for Adult and Continuing Education* 89: 25-34.

- Marsick, V.J., e K.E. Watkins. 2015. "Informal learning in learning organizations." In *The Routledge Companion to Human Resource Development*, edited by R.F. Poell, T.S. Rocco, & G. L. Roth, 236-48. New York: Abingdon, Routledge.
- Marsick, V.J., e K.E. Watkins. 2018. "An update on informal and incidental learning theory." In *Update on informal and incidental learning theory*. edited by E. Scurry-Russ, A. Nicolaidis, V.J. Marsick, e K.E. Watkins. 9-20. *New Directions in Adult and continuing Education* 159, Hoboken, NJ: Wiley.
- Marsick, V.J., e M. Volpe. 1999. "The nature and need for informal learning." *Advances in Developing Human Resources* 1 (3): 1-9.
- Marstine, J. 2008. *New Museum theory and practice: An introduction*. Chichester: GBR Wiley.
- Martin J. R. 1994. "What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One?" In *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*, 154-69. New York-London: Routledge.
- McBride, B., e I.S. Schwartz. 2003. "Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities." *Topics in Early Childhood Special Education* 23: 5-17.
- McDonnell, J., Johnson, J.W., e C. McQuivey. 2008. *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms*. Arlington, VA: Division on Developmental Disabilities, The Council for Exceptional Children. Prism Series.
- McGee, G.G., Daly, T., e M.J. Morrier. 1999. "An Incidental Teaching Approach to Early Intervention for Toddlers with Autism." *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 24 (3): 133-46.
- McGee, G.G., Krantz, P.J., Mason, D., e L.E. McClannahan. 1983a. "A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels." *Journal of Applied Behavior Analysis* 16: 329-38.
- McGee, G.G., Krantz, P.J., Mason, D., e L.E. McClannahan. 1983b. "The Facilitative Effects of Incidental Teaching on Preposition Use by Autistic Children." *Journal of Applied Behavior Analysis* 18: 17-31.
- McLaren, P. 1989. *Life in schools: An introduction to critical pedagogy and the foundations of education*. New York: Longman.
- Melacarne C. 2011. *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana*. Napoli: Liguori.
- Melacarne, C., e L. Fabbri. 2017. "Vicarianza organizzativa e competenze riflessive al lavoro." *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*, a cura di M. Sibilio, 143-49. Brescia: La Scuola.
- Melber, L. M., Cox-Petersen, A. M. (2005), *Teacher professional development and informal learning environments: investigating partnerships and possibilities*, «Journal of Science Teacher Education», (16)2, pp. 103-120.
- Mezirow, J. 1990a. *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1990b. "How critical reflection Triggers Transformative Learning." In Mezirow, J. D. et al., *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., edited by. 2000. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 2003. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- Michaels, E., Handfield-Jones, H., e B. Axelrod. 2001. *La Guerra dei talenti. Come sedurre e trattenerne i manager di qualità*. Monza: ETAS.

- Milana M., e T. Nesbit T., a cura di. 2015. *Global perspectives on adult education and learning policy*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Minchington B. 2006. *Your Employer Brand – Attract, Engage, Retain*. Torrensville: Collective Learning Australia, Hyde Park Press.
- Ministero della Giustizia-DAP. 1987. “Circolare 30 dicembre 1987, n. 3233/5683. *Tutela della vita e della incolumità fisica e psichica dei detenuti e degli internati. Istituzione e organizzazione del Servizio nuovi giunti.*” <[https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.wp?facetNode_1=1_1\(1987\)&previousPage=mg_1_8&contentId=SDC942015](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.wp?facetNode_1=1_1(1987)&previousPage=mg_1_8&contentId=SDC942015)> (2021-05-20).
- Ministero della Giustizia-DAP. 1003. Circolare n. 3359/5809 del 21 aprile 1993 *Regime penitenziario. Impiego del personale di polizia penitenziaria. Gestione decentrata democratica e partecipata dell'Amministrazione penitenziaria* <https://www.sappe.it/wp-content/uploads/2018/03/3359-5809bis_21-04-1993.pdf> (2021-05-20).
- Ministero della Giustizia-DAP. 2007. “Circolare G.D.A.P. 6 giugno 2007, n. 0181045, I detenuti provenienti dalla libertà: regole di accoglienza. Linee di indirizzo.” <http://www.ristretti.it/commenti/2007/giugno/circolare_nuovi_giunti.pdf> (2021-05-20).
- Mocker, D.W., e G.E. Spear. 1982. *Lifelong Learning: Formal, Non-Formal, Informal and Self-Directed*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- Morin, E. 2004. *The meaning of work in modern times*, Conference. 10th World Congress on Human Resources Management, Rio de Janeiro, Brazil, August, 20th, 2004.
- Nuissl, E. 1994. “Adult education in Germany.” *International perspectives in adult education* 13. Bonn: IIZ/DVV.
- Nuissl, E. 2000. *Einführung in die Weiterbildung* (Introduction to Continuing Education). Neuwied: Luchterhand.
- Nussbaum, M.C. 2001 (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. 2008. *Giustizia e aiuto materiale*. Bologna: il Mulino.
- Odom S.L. 2000. “Preschool inclusion: What we know and where we go from here.” *Topics in Early Childhood Special Education* 20: 20-7.
- OECD. 2012. *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*. Paris: OECD Publishing.
- PaberzYTE, U.J. 2016. *Learning in the “Post-Museum”. The role of architecture*. Leiden: Leiden University, Master Thesis 2016.
- Parlavecchia, G., e G. Tarchiani. 1991. *Verso una biblioteca del pubblico*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Parricchi, M. 2018. “Benessere, adulti e competenze finanziarie: prospettive di lifelong learning per i senior citizens.” In *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, a cura di P. Federighi, 233-38. Firenze: Firenze University Press.
- Pawar, A. 2016. “Employee Value Proposition: A Collaborative Methodology for Strengthening Employer Brand Strategy.” *Journal of Resources Development and Management* 16: 56-62.
- Piazza R. 2009. *Lifelong learning ed educazione democratica in Europa*. Milano: Guerini studio.
- Postman, N. 1983 (1978). *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Rom: Armando.
- Raelin J.A. 1997. “A Model of Work-based Learning.” *Organization Sciences* (8) 6: 563-78.

- Rakap, S., e A. Parlak-Rakap. 2011. "Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: a literature review." *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (1): 79-96.
- Rogers A. 2014. *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Berlin-Toronto: Barbara Budrich Publisher.
- Rossi, B. 2008. *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Rossi, B. 2011. *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rossi, B. 2012. *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rotondi M. 2000. *Un senso per l'apprendere. Spazi di crescita per gli individui nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sandall, S., Hemmeter, M.L., Smith, B.J., e M.E. McLean. 2005. *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education: A comprehensive guide for practical application*. Longmont: Sopris West.
- Sannino, A. 2011. "Ricerca-intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana." *Formazione & Insegnamento* 9 (3). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schön, D.A. 2006 (1987). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schugurensky, D. 2000. *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*. Toronto, OISE: University of Toronto.
- Smircich, L., e G. Morgan. 1982. "Leadership: The management of meaning." *Journal of Applied Behavioral Science* 18 (3): 257-73.
- Stuart, G., De Jong, J., e L. Kaboolian. 2017. "Embedding Education in Everyday Life." *Stanford Social Innovation Review*, 42-9.
- Singh, A.P., e J. Dangmei. 2016. "Understanding the Generation Z: the Future Workforce." *South-Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 1-5.
- Tanner, C.A. 1990. "Caring as a value in nursing education." *Nursing Outlook* 38 (2): 70-3.
- Tansley, C., Turner, P., Carley, F., Harris, L., Sempik, A., Stewart, J. et al. 2007. *Talent: Strategy, management, measurement*. London: Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD).
- Taylor, E.W., e P. Cranton. 2013. "A theory in progress? Issues in transformative learning theory." *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 4 (1): 33-47.
- Torlone, F., a cura di. 2016. *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.
- Torlone, F., e F. Bianchi. 2019. "Le azioni educative in prospettiva trasformativa nei contesti penitenziari: il ruolo della ricerca-formazione." *Educational Reflective Practices* 1: 173-92.
- Torlone, F., e P. Federighi. 2020. "Lavoro e apprendimento trasformativo in carcere." *Educational Reflective Practices* 2: 5-36.
- Tough, A. 1971. *The Adult's Learning Projects*. Toronto: OISE Press.
- Ulrich, D., e N. Smallwood. 2012. "What is talent?" *Leader to Leader* 63: 55-61.
- UNESCO. 1997. *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: Institute for Education <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>> (2021-05-20).
- UNESCO. 2009. *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

- UNESCO-ISCED. 1997. "ISCED-International Standard Classification of Education." <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf> (2021-05-20).
- UNODC. 2006. *Policing. Police Information and Intelligence Systems-Criminal Justice Assessment Toolkit*. New York: United Nations.
- UNODC. 2012. *Introductory Handbook on the Prevention of Recidivism and the Social Reintegration of Offenders*. New York-Wien: Criminal Justice Handbook Series.
- UNODC. 2015. *Handbook on Dynamic Security and Prison Intelligence*. New York: Criminal Justice Handbook Series.
- Van Der Heyden, A.M., Snyder, P. Smith, A., Sevin, B., e J. Longwell. 2005. "Effects of complete learning trials on child engagement." *Topics in Early Childhood Special Education* 25: 81-94.
- Vianello, F. 2012. *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Roma: Carocci.
- Vicari, S. 2008. "Conoscenza e impresa." *Sinergie* 76: 43-66.
- Vygotskij, L.S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wain, K. 1987. "Lifelong education." *Philosophy of Lifelong Education*, 35-60.
- Weick, K.E. 1979. *The Social Psychology of Organising*. New York: McGraw Hill.
- Weick, K.E. 1995. *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weiss, A., e N. Mackay. 2009. *The talent advantage: How to attract and retain the best and the brightest*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc..
- Wenger E. 1998. *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHO. 2007. *La prevenzione del suicidio nelle carceri*. Geneva: Management of Mental and Brain Disorders-Department of Mental Health and Substance Abuse.
- Wildenger, L.K., McIntyre, L.L., Fiese, B.H., et al. 2008. "Children's daily routines during kindergarten transition." *Early Child Education Journal* 36: 69-74.
- Yang, J. 2015. *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg: UNESCO-Institute for Lifelong Learning.
- Zorec, M.B., e A.J. Došler. 2016. "Rethinking the hidden curriculum: daily routine in Slovene preschools." *Early Child Education Journal* 24: 103-14.
- Zucchermaio, C. 1996. *Vygotskij in azienda*. Roma: Carocci.

Indice delle figure

Capitolo 2	
Figura 1 – Struttura gerarchica dell’attività. [Kaptelinin e Nardi 2012, 28]	33
Figura 2 – Le dimensioni dell’azione educativa nelle organizzazioni. [Federighi 1991, 2006]	35
Capitolo 3	
Figura 1 – Le componenti dell’ <i>employee value proposition</i> . [Browne 2012]	45
Capitolo 5	
Figura 1 – Esempio di mappa concettuale costruita per analizzare una domanda di formazione sul tema della ‘Gestione delle risorse umane’.	64
Figura 2 – Obiettivi di apprendimento trasformativo nel periodo di <i>induction</i> del Nuovo Giunto.	111

Indice delle tabelle

Capitolo 1	
Tabella 1 – Gli elementi caratterizzanti le azioni educative informali ed incorporate.	23
Capitolo 2	
Tabella 1 – Teoria dell’azione e formazione incorporata in impresa e nel carcere.	34
Capitolo 3	
Tabella 1 – I contenitori della conoscenza. [Vicari 2008, 57]	40
Tabella 2 – Interazioni tra tempo, modalità cognitive e processi di apprendimento in atto sul lavoro. [Eraut e Hirsh 2007, 20]	43
Capitolo 4	
Tabella 1 – Le caratteristiche di un <i>meaningful work</i> . [Morin 2004, 7]	54
Capitolo 5	
Tabella 1 – Struttura di uno strumento di classificazione in uso in azienda. Esempio tratto dall’area ‘Finanza, controllo, gestione’.	65
Tabella 2 – Esempio di indicatori utilizzati in un modello di <i>training needs analysis</i> .	66
Tabella 3 – La <i>Talent Learning Value Proposition</i> . Obiettivi e Componenti.	68
Tabella 4 – Progetti sviluppati dai giovani NEET nel campo dell’educazione e della cultura.	80
Tabella 5 – Progetti sviluppati dai giovani NEET per l’organizzazione di eventi.	81
Tabella 6 – Progetti sviluppati dai giovani NEET nel campo dei servizi digitali.	82
Tabella 7 – Progetti sviluppati dai giovani NEET nel campo dei dispositivi IT.	83

STUDIES ON ADULT LEARNING AND EDUCATION

TITOLI PUBBLICATI

- Federighi P., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*
- Boffo V., Federighi P., Torlone F., *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*
- Federighi P., Torlone F. (a cura di), *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*
- Torlone F., Vryonides M. (edited by), *Innovative Learning Models for Prisoners*
- Torlone F. (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*
- Sava S., Novotný P. (edited by), *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension*
- Slowey M. (edited by), *Comparative Adult Education and Learning. Authors and Texts*
- Boffo V., Fedeli M. (edited by), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*
- Federighi P. (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*
- Del Gobbo G., Galeotti G., *Una investigación educativa y transformadora para el medio ambiente. Desarrollo de capacidades en Guatemala y Nicaragua*
- Galeotti G., *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*
- Egetenmeyer R., Boffo V., Kröner S. (edited by), *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*
- Torlone F., *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*

La formazione incorporata nei contesti lavorativi

Nei contesti organizzativi si possono incorporare dispositivi formativi attraverso cui attivare intenzionalmente processi che trasformano le persone nello svolgersi dell'esperienza di lavoro. I luoghi di lavoro, in ragione del loro elevato livello di strutturazione e di regolazione, hanno in sé un potenziale formativo che trasforma gli attori organizzativi attraverso la quotidianità delle azioni produttive in cui sono immersi. Individuare i processi di formazione incorporata aiuta ad intercettare le valenze educative delle esperienze di lavoro e a identificare le azioni a rilevanza educativa attraverso cui attivare eventuali processi trasformativi. Il volume presenta i risultati delle attività di ricerca svolte per oltre dieci anni in tre tipi di organizzazioni: impresa, museo, carcere. Le esperienze sono analizzate utilizzando un modello di studio fondato sulla ricostruzione del processo formativo, costruito e vissuto dai diversi attori considerati, e sulla analisi delle azioni formative incorporate nei processi di produzione e di erogazione dei servizi. Vengono così analizzati i fattori e le condizioni attraverso cui le organizzazioni possono agire sulla trasformazione delle persone.

FRANCESCA TORLONE è ricercatrice senior presso l'Università di Siena. Gli ambiti di ricerca seguiti riguardano la formazione informale incorporata nelle organizzazioni, lo studio di modelli e metodi di analisi della domanda di formazione di istituzioni, organizzazioni e individui, i processi di *institutional learning*. Ha pubblicato testi riguardo lo studio e la gestione delle azioni formative nei contesti organizzativi (governi regionali, musei, azienda, carcere) e la gestione delle transizioni di giovani e adulti in prospettiva educativa.

ISSN 2704-596X (print)
ISSN 2704-5781 (online)
ISBN 978-88-5518-324-6 (print)
ISBN 978-88-5518-325-3 (PDF)
ISBN 978-88-5518-326-0 (EPUB)
ISBN 978-88-5518-327-7 (XML)
DOI 10.36253/978-88-5518-325-3

www.fupress.com