

Bilancio di competenze e inclusione sociale: un'esperienza di riconoscimento dei saperi esperienziali con detenuti ed ex detenuti.

Competences assessment and social inclusion: an experience of prior learning recognition with prisoners and former prisoners.

Lucia Lorenzi, Università degli Studi di Padova.

Anna Serbati, Università degli Studi di Padova.

Francesca Vianello, Università degli Studi di Padova.

ABSTRACT ITALIANO

Lo sviluppo di una società inclusiva ha richiesto una particolare attenzione pedagogica al complesso mondo dell'educazione degli adulti e ha sollecitato l'introduzione di azioni educative e rieducative orientate ad una varietà di target, nonché la realizzazione, lo sviluppo e la valutazione di pratiche educative progettate sulle caratteristiche e sui bisogni di diverse tipologie di utenza appartenenti al mondo della marginalità, tra le quali i detenuti e gli ex detenuti.

Il presente articolo descrive il modello e presenta i risultati di un progetto di Bilancio delle Competenze rivolto a detenuti ed ex detenuti e finalizzato a fornire loro un'occasione di riconoscimento positivo della propria identità, attraverso l'acquisizione di una maggior consapevolezza delle proprie competenze, e un'occasione di orientamento al lavoro e progettazione personale e professionale, in vista di una (re)inclusione sociale.

ENGLISH ABSTRACT

The development of an inclusive society has required a particular pedagogical attention to the complex world of adult education and has urged the introduction of educational actions devoted to a variety of targets, as well as the realization, development and assessment of educational practices designed on the characteristics and needs of different types of people belonging to the world of marginality, including prisoners and former prisoners.

This article describes the model and presents the results of a "bilan de competence" with prisoners and former prisoners, aimed at providing them with an opportunity for positive recognition of their identity, through the acquisition of a greater awareness of their competences, and an opportunity for guidance towards labor market, personal and professional planning, with a ultimate goal of promoting social (re)inclusion.

Introduzione

La questione carcere costituisce da sempre un grosso nodo sociale, problematico e contraddittorio. L'offerta trattamentale degli istituti di pena solo in parte soddisfa il mandato rieducativo attribuito alla pena dall'art.27 della Costituzione, giacché da un lato non coglie pienamente gli specifici bisogni educativi della persona detenuta, dall'altro la

progettazione educativa o quella rivolta alla socializzazione degli internati è spesso subordinata alla prospettiva custodiale propria del carcere con il rischio di accentuare l'effetto desocializzante e marginalizzante proprio della detenzione.

Gli attuali processi di carcerizzazione, inoltre, interessano principalmente le fasce deboli e svantaggiate della società, le quali finiscono con il trovarsi doppiamente colpite, poiché sul territorio non vengono sostenute preventivamente e all'interno del carcere, poi, non sono supportate con adeguati interventi di recupero (Migliori, 2007).

La legge 354 del 1975 ha avviato la riforma dell'Ordinamento penitenziario e posto l'accento sull'istruzione, sulla formazione professionale e sul lavoro, che sono diventati gli elementi fondamentali del trattamento individualizzato del condannato, affinché la pena detentiva abbia una funzione rieducativa e socializzante (Newton et al., 2016).

In quest'ottica, la promozione e lo sviluppo del paradigma formativo inteso come *lifelong e lifewide learning* (Del Gobbo, 2016) e del diritto all'apprendimento della popolazione detenuta (Federighi, Torlone, 2015) risultano strettamente intrecciati alla promozione dell'inclusione di detenuti ed ex detenuti nella società contemporanea. Ponendo la persona al centro del processo formativo, tali paradigmi si rivelano come un'opportunità e una risorsa di sviluppo sociale attraverso una distribuzione di risorse culturali e di strumentalità che consentono una maggiore acquisizione di consapevolezza, di partecipazione e di riflessività.

Realizzare un percorso di bilancio di competenze per detenuti ed ex detenuti consente di valorizzare la valenza fortemente educativa, nella misura in cui il detenuto viene considerato non solo come portatore di problematiche personali e sociali, ma come potenziale lavoratore sospeso temporaneamente dal mondo lavorativo, al quale si offre un sostegno per elaborare strategie efficaci di ingresso o reingresso nell'ambiente lavorativo, promuovendo il recupero della sua soggettività e la maturazione utile ad avere un ruolo sociale diverso e riconosciuto (Alby – Mora, 2004; Selvatici, Waldman, 2006).

Rieducazione in carcere

In carcere il detenuto vive una sorta di sospensione delle dimensioni del tempo e dello spazio; con le sue caratteristiche di istituzione totale, il carcere comporta spesso un processo di decostruzione identitaria. Eppure, al suo interno, vige l'impegnativo compito della rieducazione, di fatto quasi coatta, dato che non nasce da una richiesta del detenuto, che è immerso in una struttura dove le disposizioni sono gestite da un potere decisionale verticisticamente organizzato.

Qualunque siano le caratteristiche della detenzione, le strutture di base dell'istituzione totale (Goffman, 1961) agiscono sulla persona nella direzione della mortificazione del sé, attraverso una "microfisica" (Foucault, 1977) di dispositivi disciplinari, di gesti di potere, di deprivazione, minorazione, espropriazione. L'educazione per adulti in carcere non può che ritrovarsi in un territorio ostile e paradossale, al di là delle retoriche trattamentali, poiché l'istituzione da un lato continua a legittimarsi sul piano della capacità educativa, dall'altro si ritrova ad essere un ricovero di tutte le forme di marginalità sociale che

vengono strumentalizzate sul piano della produzione simbolica negativa per giustificare l'allarme sociale artificialmente amplificato (Mosconi, 2004).

Se da un lato ci sono state aperture del carcere, valorizzando gli scambi con l'esterno che hanno permesso una riflessione sull'attualità della nozione di istituzione totale nelle sue caratteristiche e sulle sue modalità di evoluzione, dall'altro gli studi di sociologia delle organizzazioni hanno rilevato che, negli ultimi venti anni, la prigione, nonostante i cambiamenti, è rimasta un luogo insalubre dove l'individuo lentamente subisce un processo di disculturazione ed estraneamento e in cui vengono quotidianamente calpestati i suoi diritti (Vianello, 2012).

Diventa importante, quindi, chiedersi quali siano i processi di ristrutturazione di un'identità adulta (che dovrebbe essere "rieducata") in un contesto tanto particolare e pur tuttavia con forte anelito rieducativo (Visher, Travis, 2003). Le teorie della formazione continua ci spiegano che l'adulto è in grado di sperimentare il cambiamento grazie a un singolare apprendimento che avviene attraverso modalità uniche ed irripetibili, quelle che Maslow (1971) chiama esperienze apicali; quindi la detenzione, con tutta la sua dolorosa valenza di cesura e distacco, potrebbe ben rappresentare uno di questi momenti. Per alcune fasce deboli di accesso a servizi, il carcere potrebbe essere un elemento di rottura e cambiamento (Rogers, Corley, Ashforth, 2016); si muove, pertanto, tra i due poli opposti dell'esercizio di potere (anche in termini di educazione totale, poiché dispone della libertà e del tempo del detenuto, cfr. Foucault, 1976) e quello dell'emancipazione dell'individuo, finalizzata al suo reinserimento nella società. Elementi apparentemente inconciliabili, ma costretti a convivere nella tensione rieducativa che la carta costituzionale gli attribuisce.

Realizzare un'educazione problematizzante (Freire, 2011) dovrebbe essere il tentativo, oltre a un'ovvia e urgente azione minima di riduzione del danno, per rendere un evento tragico un'apicalità esistenziale generatrice di apprendimento adulto (Demetrio, 1997).

Il Bilancio di Competenze come metodologia di (auto)riconoscimento delle competenze

La metodologia del bilancio di competenze, di origine francese e ormai ampiamente nota anche in contesto italiano (Selvatici & D'Angelo, 1999; Di Francesco, 2004; Serreri, 2003; Gallo Boerchi, 2004), si inserisce tra gli interventi di consulenza orientativa e può essere intesa come contesto destinato a riconoscere e sviluppare le competenze dell'adulto in tutti gli ambiti della vita (Gargiulo Labriola, 2007).

Esso costituisce "un luogo e un tempo nel quale e attraverso il quale il soggetto ha l'occasione di sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e una maggiore conoscenza dei contesti sociali e organizzativi in cui è inserito e contestualmente ha la possibilità di negoziare in primo luogo con se stesso un progetto di sviluppo realistico di crescita socioprofessionale" (Ruffini e Sarchielli, 2001, p.49). Tale metodologia rappresenta pertanto un'occasione di sviluppo del proprio cambiamento in funzione della valorizzazione della persona, del patrimonio di conoscenze possedute e di quelle da sviluppare e anche del miglioramento delle abilità lavorative (ISFOL, 2006). La metodologia risulta, infatti, centrata sulla persona, autoattiva con valenza formativa e di empowerment, poiché tende a promuovere nell'adulto, in particolare per le fasce deboli, la

mobilitazione delle risorse e delle energie attraverso un percorso finalizzato alla consapevolezza. Attraverso la narrazione (Capo, Navarra, 2016), il soggetto connette passato e presente e apprende a gestire autonomamente e responsabilmente le scelte relative al proprio percorso professionale, in vista del proprio reinserimento sociale.

Nel nostro Paese, oramai da una quindicina d'anni, si susseguono esperienze e sperimentazioni di utilizzo di tale metodologia con diversi target; pur non essendoci una legge che ne disciplina l'applicazione, come in Francia, esiste però un coordinamento nazionale operato dall'ISFOL (l'Istituto che ha curato studi e ricerche sul tema delle politiche per l'orientamento, oggi INAPP), che nel 2008 ha promosso un Documento Tecnico sul Bilancio delle Competenze individuandone, principalmente, due funzioni:

1) ricostruzione dell'esperienza e valorizzazione delle competenze acquisite; partendo da fatti precisi e dimostrabili della vita di un individuo e sui quali si invita ad esprimerne una valutazione soggettiva, giungere a sottolinearne l'apprendimento intercorso durante gli eventi vissuti traducendo le esperienze in competenze (Yatchinovsky- Michard, 1991);

2) elaborazione di un progetto per l'inserimento/reinserimento lavorativo e/o per il consolidamento lavorativo professionale.

Inoltre, nell'affrontare il tema del target a cui rivolgere il dispositivo, pur non distinguendo un percorso specifico per le fasce deboli, il Documento sottolinea che il Bilancio di Competenze (BdC) rivolto a persone disoccupate e inoccupate persegue l'obiettivo di valorizzare le competenze acquisite in ambiti lavorativi, ma anche extra lavorativi, non solo per la ricerca immediata del lavoro, ma per la valorizzazione di sé e lo sviluppo del cambiamento al fine di accrescere il proprio grado di occupabilità e promuoversi sul mercato del lavoro con una nuova identità professionale.

Nell'ambito dell'applicazione della metodologia a persone appartenenti alle fasce deboli, oggetto del presente articolo, Alby e Mora (2004) e Alberici e Serreri (2003) presentano un'esperienza d'integrazione socio-lavorativa di detenuti ed ex detenuti. Il progetto descritto racconta una sperimentazione di 36 ore in cui l'intervento di bilancio si proponeva sia di introdurre elementi di rottura con la "cultura carceraria", sia di mettere in luce la valenza fortemente educativa del BdC. Durante il percorso sono stati rilevati dagli operatori responsabili del progetto alcuni aspetti critici tra i quali: il numero insufficiente di ore e l'elevato numero dei partecipanti (oltre sessanta persone suddivise in quattro gruppi); a ciò si è aggiunto, per questa fascia di utenza, una confusione generata dal fatto che al termine del corso era prevista la selezione di alcuni partecipanti per l'inserimento in tirocini in aziende e ciò, agli utenti, avrebbe fatto supporre che lo strumento del bilancio fosse stato adottato per valutarli e non come percorso educativo per giungere ad una propria progettualità professionale (Alberici, Serreri, 2003); un ulteriore elemento di criticità legato in particolare a questa tipologia di utenza era provato dal fatto che il bilancio non fosse stato una risposta ad un bisogno espresso dai detenuti, con la conseguenza che il raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto nelle prime fasi del bilancio ha registrato nei partecipanti difficoltà durante la formalizzazione dei propri vissuti (Alby, Mora, 2004). Risulta chiaro che l'occasione educativa offerta dal bilancio si attua quando l'utilizzo del dispositivo abbandona la logica socio-assistenziale, per avviare, invece, un percorso che fornisca agli internati strumenti pratici e, in particolare, cognitivi

per affrontare i problemi reali che si presentano, rendendoli consapevoli delle proprie risorse (Serbati, 2014). Dovrebbe permanere in tutto il percorso il rispetto e la promozione della centralità della persona-beneficiario, attore del proprio bilancio. È necessario, innanzitutto, supportare e stimolare il percorso di emersione ed esplicitazione delle esperienze formative, professionali ed extra professionali, poiché la verbalizzazione dell'azione è ben lungi dall'essere spontanea (Vermersch, 2005) e, in secondo luogo, inserire le esperienze rintracciate in un nuovo percorso che assume, agli occhi del detenuto, nuova forma, connettendo, in modo particolare, passato e presente ad un futuro possibile e sostenibile.

Una seconda esperienza in contesto carcerario è stata realizzata dall'Istituto penitenziario "Le Vallette" di Torino (Volpini, Gallizzoli, Mauti, 2004) (1). Si tratta di un percorso di formazione e di lavoro, rivolto ai condannati in misura alternativa, cioè in semilibertà o in affidamento ai servizi, ai soggetti ammessi al lavoro all'esterno del carcere in base all'art. 21 e agli ex detenuti; in quanto servizio offerto al territorio, hanno potuto accedervi anche disoccupati e persone con pregressi problemi di dipendenza da sostanze tossiche. L'azione si è centrata intorno ad un "corso di abilità sociali", finalizzato all'individuazione e implementazione delle competenze sociali. Non si può parlare, in questo caso, di un'applicazione del modello francese di bilancio in senso stretto; l'esperienza, però, non si è allontanata dalla filosofia del bilancio stesso e né dalle finalità, offrendo un percorso di riflessione e consapevolezza sulle proprie competenze; tale metodica è praticata ormai da molti anni presso varie strutture del territorio che operano in collaborazione con il CSSA di Torino.

Un'esperienza sul campo di applicazione del bilancio di competenze con detenuti ed ex detenuti

Contesto, obiettivi dell'intervento e partecipanti

Il presente articolo descrive il modello e presenta i risultati di un progetto di bilancio delle competenze con persone detenute e adulti in misura alternativa al carcere del territorio bellunese; il progetto si è posto l'obiettivo di sperimentare tale metodologia come opportunità di orientamento al lavoro dei detenuti ed ex detenuti e come occasione educativa per acquisire maggior consapevolezza delle proprie competenze e di raccogliere l'opinione dei partecipanti rispetto al progetto e alla sua efficacia percepita. Grazie ad un monitoraggio dell'esperienza, infatti, questo progetto esplorativo potrebbe essere successivamente esteso e replicato con altri partecipanti detenuti o/e ex detenuti.

Una cooperativa sociale del territorio bellunese, particolarmente interessata all'approccio e al progetto, ha proposto ai detenuti ed ex detenuti suoi ospiti l'adesione all'attività e 9 partecipanti vi hanno preso parte volontariamente: un ex detenuto (con due procedimenti penali in corso); uno agli arresti domiciliari; tre ex detenuti; tre in messa alla prova (2) e un ultimo in libertà vigilata (3).

Modello di intervento

Il percorso si è articolato in 5 incontri ed è stato condotto da un consulente. Il modello di percorso adottato è stato quello misto (frequente nei modelli francesi e italiani) e ha preso ampia ispirazione dal modello e dagli strumenti elaborati e sperimentati da Galliani, Zaggia, Serbati (2011): si sono alternati colloqui individuali a laboratori di gruppo, cercando di capitalizzare gli elementi di vantaggio di entrambe le modalità di erogazione del percorso.

Gli incontri sono stati articolati seguendo le tre fasi metodologiche del bilancio di competenze: fase preliminare e di analisi della domanda, fase di esposizione e ricostruzione delle esperienze e fase di sintesi e di conclusione e si sono sviluppati come segue:

1° incontro (di gruppo): accoglienza, presentazione del percorso di bilancio e dei partecipanti, socializzazione e firma del patto di bilancio. Per coinvolgere e mettere a proprio agio i partecipanti e creare il gruppo, sono state scelte metodologie partecipative, anche con uso di immagini e video (4 ore).

2° incontro (individuale): analisi delle esperienze per individuare conoscenze e abilità sviluppate, in cui i beneficiari hanno potuto ricostruire la storia delle esperienze personali, formative e professionali, investigandole cronologicamente da un periodo scelto nel passato della propria vita a quello attuale (2 ore).

3° incontro (individuale): identificazione di conoscenze, abilità e competenze acquisite e mobilitate nelle esperienze descritte e delle proprie qualità personali (2 ore).

4° incontro (di gruppo): orientamento professionale, consultazione dei repertori delle professioni per identificare possibili matching tra competenze attese e competenze reali di ciascun partecipante, ricerca attiva del lavoro, costruzione del proprio curriculum vitae e simulazione di colloqui di selezione (4 ore).

5° incontro (individuale): costruzione di un progetto personale e professionale a partire dalle proprie competenze emerse e dalle indicazioni utili per la realizzazione del progetto, a tutte le informazioni ricavate nell'area informativa alla ricerca della professione desiderata e consegna di un documento di sintesi elaborato dal consulente per ogni partecipante (2 ore).

Strumenti e aree di indagine

Allo scopo di monitorare il progetto, rilevando l'opinione e l'efficacia percepita dai partecipanti, sono stati costruiti dei questionari di feedback a risposta aperta, somministrati ai partecipanti in itinere, al termine degli incontri di gruppo, in cui si indagava la soddisfazione rispetto al lavoro svolto dal consulente e alle attività della giornata, e (nel secondo questionario) anche rispetto al setting e agli strumenti utilizzati. Inoltre, sono state realizzate delle interviste semi-strutturate, condotte al termine del percorso per offrire a ciascun beneficiario la possibilità di riflettere ed esprimere liberamente la propria valutazione sull'esperienza di orientamento e formativa realizzata. Nella compilazione dei questionari e conduzione delle interviste è stato garantito l'anonimato dei partecipanti.

TABELLA 1 - OBIETTIVI, DIMENSIONI E STRUMENTI DELL'INDAGINE NEL PROGETTO DI BILANCIO DI COMPETENZE.

Dimensioni oggetto di valutazione	Domanda di ricerca	Strumenti
Opinione dei partecipanti su punti di forza e di debolezza del percorso	Quali aspetti del percorso di BdC sono da privilegiare perché più adeguati ad offrire possibilità di orientamento e di formazione? E quali meno?	Interviste semi-strutturate
Importanza percepita dell'uso degli strumenti adottati per il progetto	L'uso degli strumenti ha permesso al beneficiario di focalizzare e incanalare l'attenzione su di sé, avviando un processo di auto-attenzione?	Questionari di feedback in itinere. Interviste semi-strutturate
Importanza percepita del supporto di un consulente	E' importante la presenza di un consulente per facilitare e accompagnare il partecipante nell'esplorazione di sé e delle proprie competenze durante il percorso di bilancio?	Questionari di feedback in itinere. Interviste semi-strutturate
Opinione dei partecipanti sui laboratori di gruppo	Gli incontri di gruppo hanno stimolato la costruzione di nuove relazioni improntate alla collaborazione nello svolgimento del compito affidato?	Questionari di feedback in itinere. Interviste semi-strutturate
Opinione dei partecipanti sull'adeguatezza organizzativa del percorso di Bilancio	L'articolazione e organizzazione del percorso ha permesso al beneficiario di coinvolgersi consapevolmente e responsabilmente?	Questionari di feedback in itinere.
Autovalutazione dell'impegno individuale	I beneficiari hanno dimostrato interesse ad entrare come soggetti attivi nel percorso di bilancio, in particolare nei momenti di incontro individuali?	Interviste semi-strutturate
Soddisfazione complessiva possibili impatti del percorso	Questo percorso di BdC ha contribuito ad attrezzare i beneficiari per dirigere la propria storia di vita verso la realizzazione di uno sviluppo personale e professionale soddisfacente?	Interviste semi-strutturate

Risultati di progetto

Per l'analisi dei dati testuali ottenuti dai questionari compilati dai beneficiari e dalle interviste audio registrate e trascritte (ottenendo 25 pagine di testo) è stata svolta dai

ricercatori una analisi del contenuto carta-matita (Losito, 1996), identificando codici semantici dei temi trattati e segnalando delle frequenze ad essi relativi.

Per quanto riguarda il primo incontro, dai questionari si riscontrano molteplici apprezzamenti delle attività svolte. Per alcune di loro la prima plenaria i partecipanti dichiarano: «È stata positiva in ogni senso, mi ha fatto riflettere su molte cose: c'è sempre da imparare». Oppure: «Lo svolgimento del corso è stato molto scorrevole e in molti momenti è stato anche inaspettatamente divertente». Nel secondo incontro di gruppo, invece, rispetto al primo, emergono dai questionari maggiori opinioni sulla categoria del gruppo che, pur essendo composto da persone di diverse età, esperienza e caratteri (un beneficiario lo definisce eterogeneo) è giudicato da quattro componenti come un "buon gruppo", elemento molto importante per la buona riuscita del percorso; ad esempio di ciò, riportiamo questi stralci di due interviste: «Giornata ottima, compagni tutti disponibili e simpatici»; «Il gruppo era giusto, non solo per l'interesse da parte di tutti gli elementi, ma anche per l'aria poco tesa, anzi rilassata che si respirava». Anche l'opinione sul lavoro del consulente è stata positiva in entrambi gli incontri: «La consulente con pazienza e modi adeguati, nonché preparazione molto buona, mi ha dato strumenti molto chiari e ha risposto in modo esauriente alle numerose domande». Da quanto emerso, riteniamo che l'intervento del consulente risulti importante e che vengano sicuramente apprezzate le sue conoscenze, ma, con questo target in particolare, la loro condivisione diventa efficace se accompagnata da competenze relazionali, sociali e comunicative. Gli aggettivi usati dai beneficiari per descrivere le attività del primo incontro fanno senz'altro intendere una generale valutazione positiva; un partecipante a questo proposito scrive: «In ogni caso non posso che essere contento della positività che ha iniziato a darmi questo corso»; un altro, riferendosi alla giornata appena trascorsa in gruppo, scrive: «è stata bellissima e mi sono divertita. L'ho trovata anche costruttiva».

Riguardo le tempistiche (ricordiamo che l'incontro di gruppo ha una durata di quattro ore), quattro partecipanti hanno ritenuto fosse sufficiente alla chiara esposizione dei temi trattati, mentre due beneficiari hanno dichiarato che il tempo a loro disposizione fosse stato troppo poco. Un partecipante dichiara: «Il tempo concesso per questo corso è stato ben sfruttato, ma sicuramente troppo poco»; un altro: «La giornata è stata bella e interessante, ma il tempo era troppo corto», a dimostrazione dell'interesse emerso e dell'importanza di un accompagnamento mirato.

Le analisi delle interviste hanno confermato l'opinione positiva dei partecipanti rispetto al progetto, fornendo informazioni molto più precise sugli aspetti indagati descritti in tab. 1, nello specifico: importanza percepita del consulente e del gruppo, opinione dei partecipanti sugli strumenti utilizzati e sull'organizzazione, punti di forza e di debolezza del percorso, autovalutazione del proprio impegno individuale, soddisfazione complessiva e possibili impatti del percorso. In questa sede si dettagliano, per brevità, gli esiti emergenti con riferimento in particolare agli ultimi tre aspetti.

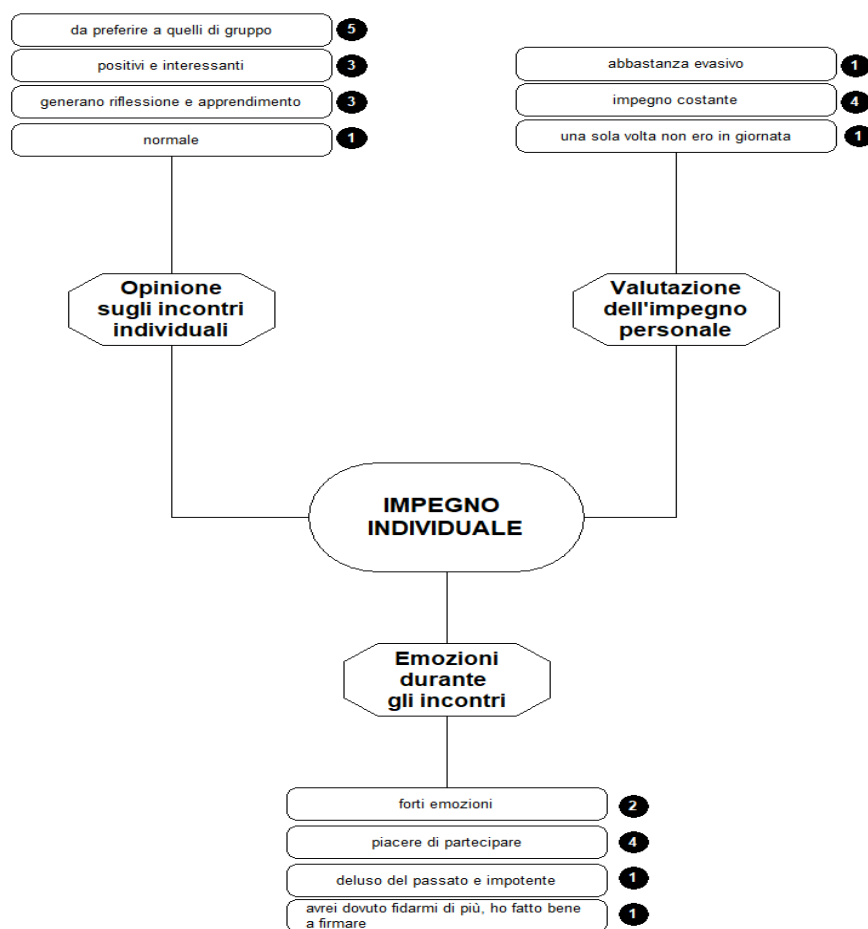


FIG. 1 - SCHEMA RELATIVO AI CODICI EMERGENTI RISPETTO ALL'IMPEGNO INDIVIDUALE DEI PARTECIPANTI.

La figura 1 permette di capire come i beneficiari abbiano valutato il loro impegno personale, anche attraverso la riflessione sulle emozioni provate durante tutto il percorso.

Emerge in generale come gli incontri individuali siano stati un'esperienza positiva, costruttiva e interessante; cinque beneficiari li preferiscono agli incontri di gruppo; tre beneficiari ritengono che questa modalità dia maggiore possibilità di indagare se stessi e di apprendere. La maggior parte dei partecipanti dichiara di aver profuso un impegno costante. Nella terza categoria identificata nell'analisi, si sottolinea l'aspetto emotivo emerso durante gli incontri: due beneficiari dichiarano di aver provato «forti emozioni» senza specificare quali. Cinque beneficiari hanno espresso emozioni positive: piacere, contentezza, agio. Uno ha esternato la sua delusione rispetto al passato e senso di impotenza. Per molti dei beneficiari, si nota chiaramente che gli incontri individuali siano stati il luogo privilegiato per la costruzione di senso e la possibilità di riflessione e autoeducazione. A proposito di ciò, riportiamo alcune parole dei beneficiari: «Io l'ho vista

come una possibilità in più, perché all'inizio mi hanno detto: "ti conviene farla", poi quando ho cominciato a farla non ho più pensato alla relazione positiva del Giudice, mi è interessato più che altro che valore ho io come persona competente, in cosa sono competente. Quello mi è interessato più di tutto il resto»; «Ho messo impegno qua e ho messo impegno anche a casa. Non sono stato lì a fare delle "x" (il beneficiario si riferisce alla compilazione del questionario in maniera casuale). In altri casi potrei stare lì a fare così, ma qui c'era anche un interesse personale mio e quindi io mi sono impegnato!»

Per alcuni di loro, inoltre, l'incontro individuale è stato di gran lunga più proficuo di quello di gruppo, tanto da chiedere di poterne aumentare il numero. Altri hanno espressamente detto: «Gli incontri di gruppo sono stati belli, ma gli incontri individuali lo sono stati ancora di più perché parlare di qualcosa con una sola persona è meglio; sono più importanti del gruppo». In generale c'è stato apprezzamento degli strumenti di bilancio utilizzati: «Utili per me sono stati i fogli per fare il bilancio di competenze. Anche il fatto di saper distinguere tra conoscenza, abilità e competenza. Allora lì uno dice non ha la competenza in questa cosa e può tirare le somme per dire: "mi manca questo", poi può organizzarsi se gli interessa questo genere di cose». Alcuni beneficiari hanno richiesto un accompagnamento forte da parte del consulente, in quanto particolarmente complessi da comprendere e utilizzare: «Ho provato a farla, ma c'erano troppe domande, risposte che sembravano uguali, mi ha messo un po' in confusione».

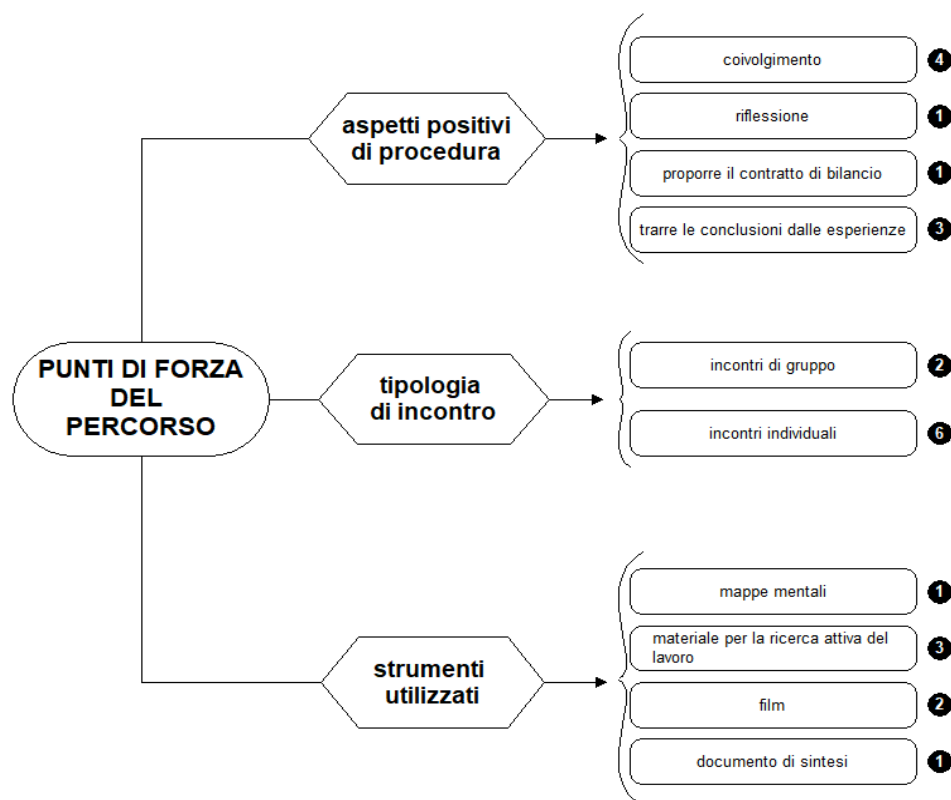


FIG. 2 – SCHEMA RELATIVO AI CODICI EMERGENTI RISPETTO AI PUNTI DI FORZA DEL PERCORSO: ASPETTI POSITIVI, TIPOLOGIA DI INCONTRO, STRUMENTI UTILIZZATI.

La figura 2 prende in esame gli aspetti, i momenti e gli strumenti che i beneficiari hanno percepito come positivi e d'aiuto nella riflessione sulle proprie competenze.

A determinare il punto di forza del percorso è stato il "coinvolgimento": il processo educativo deriva dall'incontro del fruitore con l'esperto del bilancio; quest'incontro rende esplicito il carattere dinamico del bilancio, giacché per essere ambiente d'analisi delle competenze possedute dalla persona e di quelle ancora da esplorare, deve avvalersi di strumenti e strategie partecipative (Gargiulo Labriola, 2007).

Alcuni beneficiari hanno dichiarato: «I punti di forza? Come portavi avanti la lezione. Sì, perché ci interpellavi e ci facevi far parte, diciamo»; «Come riesci a gestire gli incontri. Per pormi le domande giuste ho avuto bisogno che me le ponessi tu, quindi poi me le sono chieste anch'io»; «Se c'è una persona come te che coinvolge tutti quanti, sì, non ho problemi. In tanti altri corsi a cui ho partecipato andavo un po' in confusione perché non ero tanto indirizzata, con il tuo corso sono rimasta proprio coinvolta anche emotivamente».

La risposta di un beneficiario, che pone tra i punti di forza del percorso il "contratto di bilancio", sottolinea la positività di una metodologia che punta, innanzitutto, al reale coinvolgimento delle persone e, per coloro che hanno avuto esperienze di detenzione, questo elemento risulta ancora più importante.

L'aver tratto le conclusioni dalle proprie esperienze è stato, per alcuni beneficiari, il punto di forza dell'intero percorso. Il soggetto impegnato nel BdC, infatti, non è solo colui che scopre sé stesso nella fase del processo di ricostruzione delle proprie capacità e competenze, ma che conferisce forma, senso e valore a ciò che sono le esperienze (Gargiulo Labriola, 2007): «C'era la possibilità di trarre le conclusioni da tutte le esperienze fatte nella vita, tutto quanto per poter poi fare dei progetti futuri»; «Scavare alle radici e mettere insieme tutte le cose necessarie per far capire quello che possiamo fare».

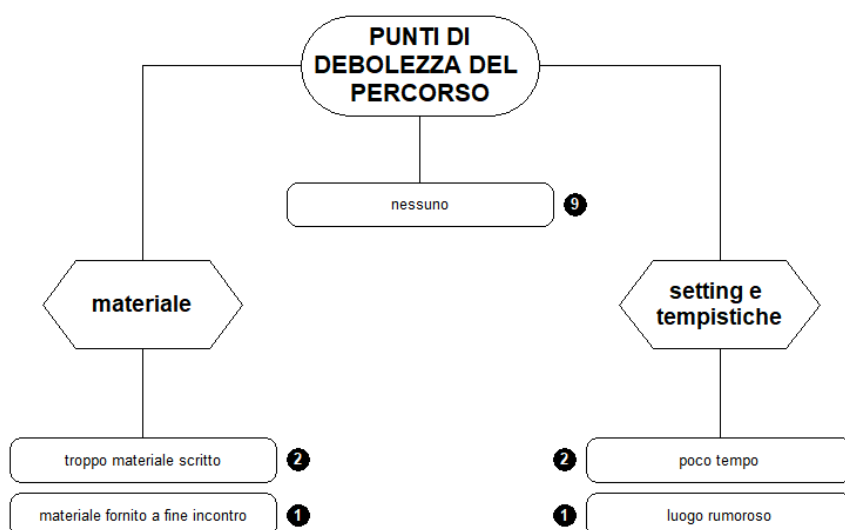


FIG. 3 – SCHEMA RELATIVO AI CODICI EMERGENTI RISPETTO AI PUNTI DI DEBOLEZZA DEL PERCORSO.

Dalla figura 3 notiamo che gli intervistati, chiamati ad identificare i punti di debolezza del percorso, in un primo momento non ne abbiano individuato nessuno. Successivamente, ne hanno esplicitati due: il primo si riferisce al materiale di ricerca attiva del lavoro consegnato a fine incontro, troppo scritto. I due beneficiari hanno dichiarato: «Poi ti dico la verità, questo è un punto negativo, aver troppe scartoffie, a un certo punto ne ho troppe e butto via tutto»; «Tanta burocrazia, tante carte, si potrebbe semplificare tutto. Troppe carte, troppi scritti». Russo (2001) a questo proposito afferma che “uno strumento potrà definirsi accettabile quando il soggetto sarà in grado di capirne l’utilità e di interpretarne i risultati”. Oltre a ciò, il codice “poco tempo” segnalato da due intervistati si riferisce al loro desiderio di avere altro tempo per continuare il percorso: «L’unica nota negativa è il tempo, se si volesse una cosa fatta meglio, anche se non si può dire perché è già fatta bene, semplicemente avere un po’ più tempo per ogni specifico argomento dalla partenza in avanti, fino alla parte finale».

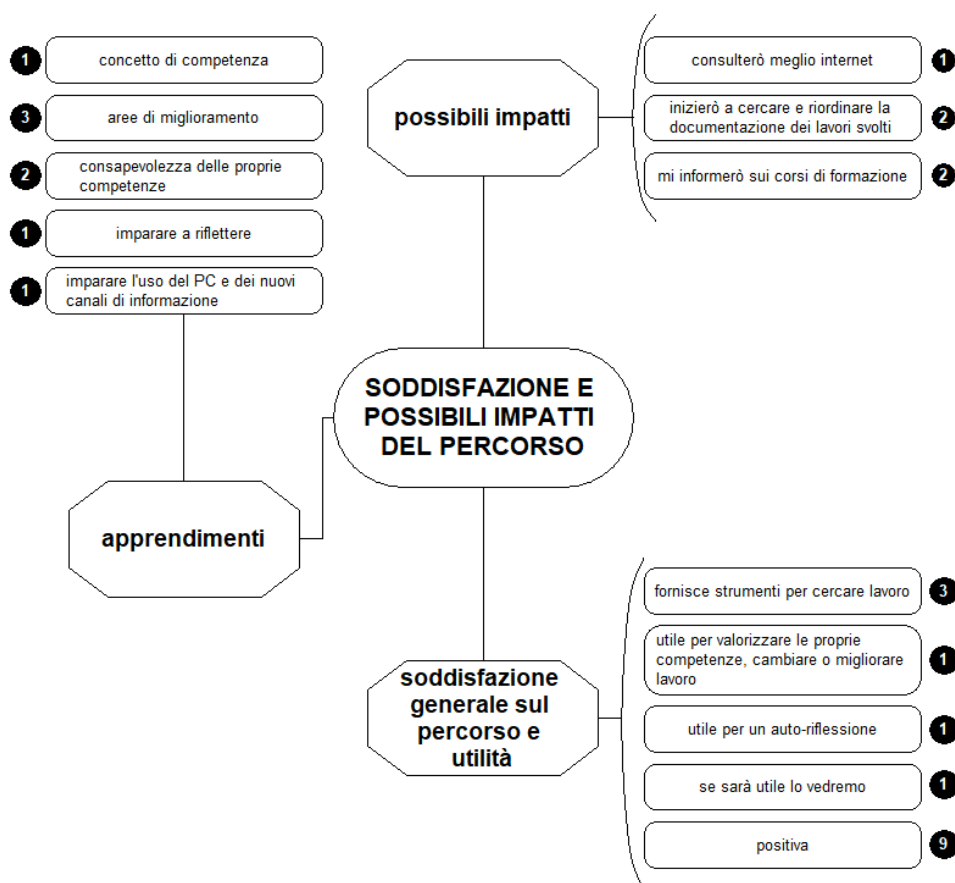


FIG. 4 – SCHEMA RELATIVO AI CODICI EMERGENTI RISPETTO ALLA SODDISFAZIONE GENERALE, APPRENDIMENTI E POSSIBILI IMPATTI

La figura 4 permette di cogliere il grado di soddisfazione generale dei beneficiari sul percorso e se questo abbia contribuito o meno ad attrezzarli per un possibile cambiamento. In generale, i beneficiari hanno confermato l’impatto positivo del percorso sia per

l'orientamento e la conoscenza degli strumenti per la ricerca attiva del lavoro, sia per aver compreso il valore delle proprie competenze al fine di migliorare o cambiare la propria situazione lavorativa: «Ho imparato che effettivamente potrei fare molto di più, perché le qualità ci sarebbero e non le ho mai sfruttate, perché in parte non me ne rendevo conto, forse c'è qualcosa di più»; «Ho appreso cose che sì, sapevo in maniera molto vaga. Le cose messe tutte insieme mi hanno aiutata a capire di poter fare di più». Citando Alby F. e Mora F. (2004), il bilancio può rivelarsi come integrazione di un percorso di consapevolezza di sé e Gargiulo Labriola (2007, p. 105) aggiunge che, in questo senso, questa metodologia «apporta nuove conoscenze all'identità del soggetto e al suo percorso di crescita, in quanto ne avvalora e ne valorizza non solo la capacità di autodeterminazione, di libera e volontaria capacità di scegliere, ma anche di autodeterminazione al cambiamento di sé e quindi all'autoeducazione».

Riguardo agli impatti possibili nell'immediato futuro, è emersa da alcuni beneficiari un inizio di progettazione che, come afferma Milani (2000), è l'atto concreto dell'operare e che si concretizza nel progetto come 'oggetto' della pratica educativa: «Mi informerò sui corsi di formazione»; «Cercare informazioni, anche se non ho internet, però, posso andare in ufficio o in biblioteca o anche sul telefonino, senza guardare sempre su YouTube musica e dedicare tempo alla ricerca lavorativa»; «Tenere da parte le documentazioni, le buste paga, il vecchio libretto di lavoro, tutto quanto insomma in modo da comprovare quello che ho fatto».

Discussione e conclusioni

Il progetto di bilancio delle competenze qui presentato ha valorizzato come presupposti due aspetti innovativi nell'ambiente carcerario:

- 1) la considerazione delle persone detenute non come "oggetto" di un'azione assistenziale, ma come "soggetti" in grado di apprendere a conoscersi, di riflettere sulle esperienze compiute e di giungere ad agire nella direzione di senso delle proprie scelte;
- 2) il coinvolgimento paritario di più soggetti, istituzionali e sociali, nella condivisione della comune finalità costituzionale della rieducazione del condannato (Cerrocchi, Cavedoni, 2018).

Dall'analisi compiuta, riteniamo che il bilancio di competenze sia emerso quale metodologia utile per rispondere ai bisogni di orientamento e accompagnamento al lavoro dei detenuti ed ex detenuti. Il progetto ha coinvolto 9 persone che non hanno mai abbandonato l'esperienza, anzi hanno sempre presenziato agli incontri con interesse e impegno, facendo anche alcuni sacrifici per conciliare lavoro e incontri di bilancio. E, pur essendo stato un percorso di progressivo orientamento che ha trovato, al proprio avvio, i beneficiari un po' confusi e spiazzati di fronte alle attività proposte, nessuno ha pensato di abbandonarlo, ma, al contrario, ha visto alcuni partecipanti chiedere lo sviluppo di ulteriori incontri.

È stato a metà della fase centrale che il percorso ha iniziato a prendere forma, grazie anche ai prodotti stessi del percorso di bilancio: dossier su esperienza formativa, professionale ed extra professionale e scheda di sintesi delle competenze emerse.

Soprattutto nei due incontri individuali di questa fase i beneficiari hanno iniziato ad esplorare e “riordinare” le loro esperienze formative e professionali e ad apprendere i concetti di conoscenza, abilità, e competenza (Bresciani, 2012). Inoltre, proprio questa modalità di incontro ha trovato un maggior riscontro positivo: negli incontri individuali, infatti, l’impegno del beneficiario è risultato alto e il dialogo e il confronto a due hanno avuto il vantaggio di creare maggiori possibilità di apprendimento e di riflessione. L’incontro individuale prevede che la persona venga seguita e monitorata maggiormente nelle varie fasi con un processo ad elevato grado di personalizzazione (Alby, Mora, 2004). Inoltre, si conferma che il percorso individuale contribuisce alla costruzione dell’identità del soggetto, perché agisce sui processi di consapevolezza e apprendimento, ne facilita la ricerca degli elementi che accomunano le esperienze di vita e dei propri successi, anche se raggiunti in campi diversi da quelli che normalmente definiremmo produttivi (Gargiulo Labriola, 2007).

Alcuni beneficiari hanno dichiarato di aver imparato a riflettere sulle proprie esperienze lavorative (Mansolillo, 2017), di averle ricostruite in maniera ordinata e quindi più chiara; altri, di aver compreso di “valere più di quanto pensavano”. Parte dei beneficiari si è resa conto, invece, di non avere le competenze che riteneva di possedere, ma ha anche avuto la capacità di comprendere che il miglioramento è possibile e quali potessero essere i canali per realizzarlo.

Per quanto riguarda l’esperienza degli incontri di gruppo, si è osservato che anche le attività laboratoriali abbiano avuto un riscontro positivo. Lo spirito partecipativo delle attività proposte non ha creato alcun disagio, al contrario la partecipazione è stata buona ed il metodo informale è stato percepito come molto coinvolgente. Ciò ha però richiesto da parte del consulente elevate doti di gestione delle dinamiche relazionali e comunicative, per evitare derive spiacevoli o problematiche.

Non tutti i beneficiari sono stati in grado di individuare gli obiettivi professionali, qualcuno ha concluso il percorso avendo una più chiara consapevolezza di sé, dichiarando di voler iniziare a gestire diversamente gli strumenti a propria disposizione in funzione di una migliore ricerca lavorativa; altri hanno realizzato un quadro più chiaro della propria realtà rispetto a quella collettiva in cui sono stati reinseriti dopo molti anni di carcere, ricavandone elementi di riflessione dai quali poter ripartire per una migliore risocializzazione. Diversamente, coloro che hanno avuto l’occasione e la volontà di lavorare per una progettazione professionale hanno mostrato, soprattutto nell’ultimo incontro, una notevole positività e un desiderio di miglioramento.

Da segnalare è il fatto che in fase di percorso di bilancio, un utente avesse urgenza di cambiare lavoro e questo ha portato ad un’importante collaborazione fra la Cooperativa che aveva in carico il detenuto e il consulente. Insieme hanno ritenuto opportuno realizzare un ulteriore incontro individuale con il beneficiario, così da avere un quadro più completo possibile delle sue competenze ed aiutarlo maggiormente nella ricerca di una nuova occupazione.

Il progetto ha fatto emergere, inoltre, la peculiarità del ruolo essenziale del consulente, che richiede competenze sociali, relazionali e metodologiche, ma che per gestire un valido percorso con questa tipologia di adulti ed aiutarli ad esplicitare i loro vissuti esperienziali,

deve conoscere anche le dinamiche carcerarie, avendo auspicabilmente avuto esperienza nel campo sociale e, in particolare, con detenuti.

In conclusione, alla luce dei risultati ottenuti, riteniamo che l'esperienza realizzata abbia riscosso successo e che la ricerca valutativa condotta offra suggerimenti per il miglioramento del modello: si propone di aumentare gli incontri individuali, mentre due incontri di gruppo risultano sufficienti; sarebbe utile ridurre, per quanto possibile, attività che richiedano troppo materiale scritto e lunghi momenti di concentrazione. Gli strumenti utilizzati sono infatti parsi idonei rispetto all'obiettivo che si ponevano, ma potrebbero essere in alcuni casi semplificati, privilegiando approcci con l'uso di immagini, schemi, rappresentazioni grafiche, anziché lunghi testi scritti e vocabolario complesso.

Una volta apportate tali modifiche, sarebbe interessante condividere e replicare la sperimentazione del dispositivo di bilancio per detenuti ed ex detenuti, per poter verificare l'impatto di questi adattamenti suggeriti grazie alla ricerca condotta con i partecipanti su gruppi più numerosi di carcerati o ex carcerati e per poter consolidare il modello con questo target. Riteniamo, inoltre, che sarebbe opportuno che il consulente avesse momenti di incontro e confronto con le altre professionalità della Cooperativa o della struttura da cui provengono i detenuti: psicologo, educatore, animatore, ecc., per coordinare il lavoro ed offrire un intervento che sia rispondente il più possibile ai bisogni della persona. Infine, sarebbe auspicabile pensare in futuro a realizzare un incontro di follow up a sei mesi o un anno, allo scopo di conoscere gli effetti del bilancio di competenze a lungo termine. Un ulteriore sviluppo potrebbe essere quello di accompagnare il percorso con uno strumento di documentazione, come un portfolio o il libretto formativo del cittadino, allo scopo di avvicinare le persone a possibili azioni future di validazione delle loro competenze (Di Rienzo, 2017; Di Rico, Maiorano, Lolli, 2017).

Nel particolare contesto in cui si colloca l'esperienza analizzata, il bilancio di competenze ha svolto per detenuti ed ex detenuti l'importante funzione di fornire occasioni di riconoscimento positivo delle proprie competenze attraverso la rivalutazione delle risorse sviluppate nelle esperienze precedenti e ancora spendibili in altre circostanze e l'esplorazione di nuove possibilità di realizzazione personale. Inoltre, l'attività orientativa che offre il bilancio ha stimolato la persona detenuta o ex detenuta a riappropriarsi di una capacità progettuale finalizzata a prefigurare possibili vie per il superamento della propria condizione non-lavorativa, proponendo strumenti utili ad accompagnare la persona ad evitare comportamenti di adattamento passivo alle circostanze e ad apprendere, invece, strategie d'intervento per la ricerca attiva del lavoro.

Note

- (1) cfr. www.rassegna.penitenziaria.it
- (2) Consiste nella sospensione del procedimento; l'imputato viene affidato all'ufficio di esecuzione penale esterna (UEPE) per lo svolgimento di un programma di trattamento.
- (3) È una misura di sicurezza non detentiva; consiste nella concessione della libertà al condannato, che è affidato alla pubblica sicurezza, per la sorveglianza, ed all'ufficio di esecuzione penale esterna (UEPE) per il sostegno e l'assistenza.

Bibliografia

- Alberici, A., Serreri, P. (2003). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di Competenze*, Roma: Molino editrice.
- Alby, F., Mora, F. (2004). *Il Bilancio di Competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*, Roma: Carocci Editore.
- Bresciani, P.G. (ed.), (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: Franco Angeli.
- Capo, M., Navarra, M. (2016). *Il bilancio di competenze tra narrazione e trans-formazione, in Me.Tis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*. DOI: 10.12897/01.00115
- Cerrocchi, L., Cavedoni, F. (2018). La cura educativa per il reinserimento sociale nell'esecuzione penale esterna. Tra analisi e messa a punto del setting pedagogico. In P. Federighi (ed.), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 293-304), Firenze: Firenze University Press.
- Del Gobbo, G. (2016). L'educazione non formale in carcere nel quadro dell'adult learning, in F. Torlone, (ed.) *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. 33-52). Firenze: Firenze University Press.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Bari: Edizioni Laterza.
- Di Francesco, G. (2004) (ed.). *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Di Rico, L., Maiorano, A., Lolli, C. (2017). Lavorare in carcere. Verso un modello di presa in carico dei detenuti. *Sinapsi*, 7(1),119-145.
- Di Rienzo, P. (2017). Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. *LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning*, V. 13 N. all. 30, 33-41.
- Federighi, P., Torlone, F. (2015). *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*, Firenze: Firenze University Press.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere. Interventi politici*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (2011). *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Gallo, R., Boerchi, D. (2004). *Bilancio di Competenze e assessment centre. Potenzialità e limiti dell'auto e dell'eterovalutazione delle risorse umane*. Milano: Franco Angeli.
- Gargiulo Labriola, A. (2007). *Il bilancio di Competenze educative: un programma personale di formazione continua*. Milano: EDUCatt.
- Goffman, E. (1961), *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates* (trad.it: 2003) *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- ISFOL (2006). *Bi.dicom, un percorso Isfol di bilancio di competenze*. Roma: Isfol.
- ISFOL (2008). *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze*. Roma: Isfol.
- Knowels, M. (1992). *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli.
- Lemoine, C. (2002). *Risorse per il Bilancio di Competenze*. Milano: Franco Angeli.

- Losito, G. (1996). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Mansolillo, F. (2017). La centralità della persona nelle politiche del lavoro. *Me.Tis VII(1) Lavoro liquido*, consultato da: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido.html> (7 dicembre 2018).
- Maslow, A. H. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Migliori, S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci Faber.
- Mosconi, G. (2004). Paradossi del trattamento penitenziario e identità degli operatori, in P. Ciardiello (ed.) *Quale pena*. Milano: Unicopli.
- Newton, D., Day, A., Giles, M., Wodak, J., Graffam, J., Baldry, E. (2016). The impact of vocational education and training programs on recidivism: a systematic review of current experimental evidence. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 62(1), 187-207.
- Rogers, K.M., Corley, K.G., Ashforth, B.E. (2016). Seeing more than orange: organizational respect and positive identity transformation in a prison context. *Administrative Science Quarterly*, 62(2), 219-269.
- Ruffini, C., Sarchielli, V. (eds) (2001). *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*. Milano: Franco Angeli.
- Russo, S. (2001). *Il Bilancio di Competenze: una storia europea*. Milano: Franco Angeli.
- Selvatici, A., D'Angelo, M.G. (ed.) (1999). *Il bilancio di competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Selvatici, A., Waldman, S. (2006). *Ritrovarsi per ritrovare il lavoro: bilancio di competenze e fasce deboli*. Milano: Franco Angeli.
- Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce- Brescia: Pensa MultiMedia Editore.
- Serreri, P. (2003). Il bilancio delle competenze. Evoluzione di una definizione tra teoria e pratica, Formazione e cambiamento. *Webmagazine sulla formazione* Anno III, n. 16 febbraio 2003
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Faber.
- Vianello, F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Roma: Carocci editore.
- Visher, C.A., Travis, J. (2003). Transitions from prison to community: understanding individual pathways. *Annual Review of Sociology*, 29, 89-113, DOI: 10.1146/annurev.soc.29.010202.095931
- Volpini, L., Gallizzoli, E., Mauti, P. (2004). *Il bilancio delle competenze rivolto a detenuti ed ex detenuti nell'esperienza torinese*. Disponibile da www.rassegnapenitenziaria.it (1 ottobre 2018)
- Yatchinovsky, A., Michard, P. (1991). *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*. Paris: Esf Editeur.