

EPALE

Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

N. **17** Giugno 2025

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



I futuri dell'istruzione degli adulti

a cura di Marco Catarci, Paolo Di Rienzo, Massimiliano Fiorucci

INDIRE ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e INDIRE-Unità EPALE Italia

Uscita semestrale sul sito EPALE.

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

<http://epalejournal.indire.it>

Direttore responsabile: Flaminio Galli

Direttori scientifici: Vanna Boffo e Laura Formenti

ISSN 2532-7801 EPALE Journal [online]

ISSN 2533-1442 EPALE Journal [Print]

Comitato scientifico:

Aureliana Alberici (Presidente onorario Ruiap), Fausto Benedetti (INDIRE), Martina Blasi (INDIRE-Unità EPALE Italia), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Barbara Bruschi (Università di Torino), Ilaria Buonomo (Libera Università Maria SS. Assunta), Alessandra Ceccherelli (INDIRE-Unità EPALE Italia), Giuseppe Luca De Luca Picione (Università degli Studi di Napoli Federico II), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Daniela Ermini (INDIRE-Unità EPALE Italia), Laura Formenti (Università degli Studi di Milano Bicocca, Past President Ruiap), Fabiana Fusco (Università degli Studi di Udine), Marta Ghisi (Università degli Studi di Padova), Elena Luppi (Università di Bologna), Francesca Malagnini (Università per Stranieri di Perugia), Mauro Palumbo (Past President Ruiap), Gigliola Paviotti (Università degli Studi di Macerata), Roberta Piazza (Università di Catania), Anna Fausta Scardigno (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"), Lorenza Venturi (INDIRE-Unità EPALE Italia).

Redazione: Glenda Galeotti (Università degli Studi di Firenze), Debora Daddi (Università degli Studi di Firenze),

Christel Schachter (Università degli Studi di Firenze) • Contatti: redazioneejalce@gmail.com

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

Design e layout grafico: Miriam Guerrini, INDIRE – Ufficio Comunicazione

Impaginazione: Studio Paolo Curina con la collaborazione di Martina Trevisani

INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa è il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione. Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

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

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

L'Unità nazionale EPALE Italia gestisce le attività del programma comunitario per conto del Ministero dell'istruzione e del merito ed è istituita presso INDIRE con sede presso Agenzia Erasmus+ INDIRE.

<http://ec.europa.eu/epale/it> | Contatti: epale@indire.it

RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 30 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Contatti: rete.ruiap@gmail.com



**Cofinanziato
dall'Unione europea**

Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo della Commissione europea.

Firenze: Indire – Unità EPALE Italia

© 2025 INDIRE – Italy

Indice

5 Editoriale

CONTRIBUTI TEORICI

- 10** L'educazione degli adulti nel paradigma dell'educazione permanente dieci anni dopo l'avvio dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)
Gabriella Aleandri
- 18** Ibridare saperi: traiettorie formative tra volontariato, istruzione degli adulti e riconoscimento dei saperi
Angela Spinelli
- 24** La metacognizione nella formazione per adulti
Mariacristina Rappazzo, Angela Santoro
- 31** Sfide e opportunità per il futuro dell'istruzione degli adulti
Maurizio Algenti
- 41** Agency consapevole e identità apprenditiva nell'Educazione degli adulti
Chiara Urbani
- 47** Pilotare l'Intelligenza Artificiale. Alfabetizzazione in IA nei CPIA e risorse per l'apprendimento a distanza
Enrico Vignando
- 54** La comunità educante del futuro: L'AI e l'adult lifelong learning
Antonina E. Ferruzza Marchetta
- 61** I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: un sito ideale per garantire l'inclusione delle persone rifugiate e dei migranti
Giovanni Di Pinto
- 68** Iperglobalità nell'insegnamento dell'italiano in contesti di analfabetismo adulto
Salvatore Gaeta, Paola Minieri

RICERCHE

- 75** **Training adults for sustainability: the practice of action-learning**
Angelo Fanelli
- 83** **Lifelong learning, Learning City e festival. Una riflessione pedagogica su Apprendifestival - Festival dell'apprendimento continuo**
Virginia Nocca
- 89** **Intercettare, ingaggiare e attivare i NEET delle Marche: il progetto NEET.LESS**
Paola Nicolini, Elisa Attili, Benedetta Smargiassi, Marta Campanelli
- 97** **L'insegnante-etnografo. Il metodo etnografico per la didattica dell'italiano come lingua seconda nei CPIA: un laboratorio di pratiche interculturali**
Alessandra Ianni
- 106** **Pratiche educative nella formazione degli adulti (CPIA): Digital storytelling, documentazione e AI Literacy**
Carmela Paladino, Pierangelo Berardi
- 112** **Il CPIA come nodo della Rete per l'apprendimento permanente: una ricerca etnografica**
Francesca Lasi

PRATICHE

- 119** **L'istruzione degli adulti in Italia: bilanci e prospettive**
Ada Maurizio, Emilio Porcaro
- 126** **FierIDA 2025: una riflessione sull'istruzione degli adulti in Italia**
Silvia Signorini
- 133** **Pedagogia del Bello e desiderio di apprendere: strategie trasformative per l'educazione degli adulti in prospettiva 2040**
Eleonora Perotti, Mario Cusmai, Irene De Laurentiis
- 140** **Oltre lo stereotipo: l'esperienza di maternità per l'apprendimento delle competenze chiave**
Flavia Virgilio, Chiara Marchetta
- 148** **STEAM ed educazione degli adulti: esperienze laboratoriali**
Elia Ambrosio, Francesca Nerattini, Lucia Petrà, Claudia Sarri

- 156** **Reasons for Reading in Different Ways**
Francesco Vettori
- 163** **Competenze in evoluzione: i nuovi percorsi di Garanzia delle Competenze della popolazione adulta nella prospettiva dell'apprendimento permanente e dell'inclusione formativa.**
Raffaele Cavaliere, Veronica Pennini
- 169** **Didattica digitale e istruzione degli adulti: una sfida irrinunciabile**
Giuliano Cassataro
- 175** **Immagini e parole: sperimentare l'intreccio dei codici espressivi per una comunicazione consapevole. Esperienze di insegnamento con adulti in reclusione**
Irene Fioresi, Caterina Morelli
- 186** **Il cooperative learning come strumento di promozione e inclusione sociale nei CPIA: un caso studio**
Maria Assunta Ciardullo
- 192** **Lavorare con le Home Languages in aula: un esempio di attività**
Giuseppe Laurenza
- 198** **Il Percorso di Garanzia delle Competenze "Linguaggi e creatività". Ovvero, a scuola per piacere**
Andrea Rabassini
- 207** **Matematica al CPIA: un percorso laboratoriale di Geometria dinamica per adulti in apprendimento permanente**
Chiara Cateni, Stefania Armati, Vito La Ghezza, Rosamaria Ricciardi

Editoriale

La formazione degli adulti come pratica di progresso e liberazione

di Marco Catarci, Paolo Di Rienzo, Massimiliano Fiorucci

L'istruzione degli adulti è da sempre chiamata a fronteggiare sfide complesse per un pieno sviluppo individuale che abbia ricadute sociali e democratiche. Essa oggi è attraversata da direttrici di cambiamento di carattere globale e di vasta portata dall'impatto significativo sugli scenari futuri e sulla tenuta stessa degli assetti democratici più evoluti (Gelpi, 2000). Le conseguenze della decrescita demografica e dell'invecchiamento della popolazione, lo sviluppo dei processi migratori, l'obsolescenza delle competenze, l'acuirsi delle disuguaglianze, la povertà educativa, le transizioni verde e digitale, richiedono nuovi approcci per rispondere ai bisogni di crescita personale e culturale degli individui, in una prospettiva di vita equa, ecologica, inclusiva, democratica.

Tutto ciò in una condizione di vita nella quale, per dirla con Gregory Bateson, si corre il rischio di adottare premesse, con i loro corollari inadeguati, che portano all'avidità, a un mostruoso eccesso di crescita, alla guerra, alla tirannide e all'inquinamento (Bateson, 2001).

In effetti, il macro-scenario, è caratterizzato da numerosi, profondi, pervasivi e inediti cambiamenti, che coinvolgono gli individui e le società a livello mondiale. I molteplici contesti di vita tipo culturale, sociale, economico, professionale contribuiscono a caratterizzare i livelli di complessità. Complessità segnata inoltre dal bisogno dei soggetti di un senso da attribuire alle loro esperienze di fronte allo sgretolamento delle identità e alla frammentazione valoriale.

In questa situazione epocale, i cui lineamenti di futuro sono caratterizzati da profonda incertezza, l'educazione e l'istruzione degli adulti rappresentano un fattore cruciale, poiché sappiamo, come affermato nell'ambito dei principali organismi internazionali, che la formazione nella prospettiva del *lifelong learning* è considerata una chiave fondamentale per lo sviluppo individuale, sociale e civile, sostenibile e inclusivo (United Nations, 2015).

Assistiamo al paradosso caratterizzato dall'aumento delle disuguaglianze, in quella che da più parti è stata definita come *age of learning* (Jarvis, 2001). Ciò porta ad interrogarsi sul valore e sulla funzione strategica svolta da saperi e da competenze di natura complessa - e dai conseguenti processi di acquisizione degli stessi - che si richiamano alla capacità di riflessione, alla dimensione proattiva e al pensiero critico. Rispetto a un'attenzione pressoché esclusiva su abilità strumentali e tecniche, che, seppur importanti, sono spesso intese anche nei termini di un'alfabetizzazione spesso più rispondente a bisogni legati alle logiche di mercato della società, si rivela necessario adottare una prospettiva di pedagogia critica, umanizzante, che assegna alla formazione una funzione trasformativa ed emancipatrice (Freire, 1992).

In questo quadro, le competenze non si riducono ad una dimensione tecnica, ma, intese come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione, assumono un significato strategico per una formazione integrale e permanente (Morgan-Klain, & Osborne, 2007), in un'ottica di capacitazione umana, che, contro ideologie e pratiche autoritarie, riconosce la libertà e assicura le condizioni per consentire di vivere quelle vite a cui gli individui danno valore (Sen, 2001). Tale concezione pone l'accento sul carattere

riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali in una dimensione globale di vita caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva (Bruner, 1990).

In questa prospettiva, l'educazione e l'istruzione degli adulti rappresentano diritti cruciali del soggetto, che consentono di svilupparsi, partecipare, agire socialmente e politicamente. Si tratta, in effetti, di diritti strategici in quanto, se garantiti, consentono agli individui di identificare i propri bisogni, di progettare i propri itinerari personali e professionali, di meglio definire strategie per la rivendicazione dei propri diritti e la tutela dei propri interessi, in un percorso di autorealizzazione e autogoverno.

Se è allora vero che l'educazione e l'istruzione degli adulti rappresentano uno strumento fondamentale per lo sviluppo personale e la partecipazione sociale per tutte e tutti, tali aspetti divengono irrinunciabili per chi è a rischio di esclusione sociale. Per queste fasce della popolazione, l'accesso a dispositivi educativi può rappresentare, infatti, un'opportunità concreta di riscatto, emancipazione e partecipazione piena alla vita sociale, attraverso l'incremento degli spazi di autonomia, di benessere, dell'occupabilità, della consapevolezza e dell'accesso ai servizi nei territori. In un mondo caratterizzato da rapidi cambiamenti, disuguaglianze crescenti e transizioni lavorative articolate, apprendere lungo tutto l'arco della vita diventa, in altri termini, una necessità imprescindibile.

L'istruzione è, infatti, un bene in sé, un diritto-chiave per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti. La scuola non può e non deve rincorrere mode e tendenze: in questi anni, nonostante tutto, è rimasta uno dei pochi presidi di democrazia reale e di costruzione del pensiero critico, quasi un controcanto rispetto alle sirene del pensiero unico e dell'omologazione; esattamente il contrario della visione funzionalista che sembra prevalere.

La scuola, la formazione e il sapere possono rappresentare la condizione per una maggiore uguaglianza e l'azione educativa può configurarsi come risorsa per una maggiore equità e democrazia. Una società realmente equa e democratica deve poter garantire a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per l'intero corso della vita al fine di consentire ad ognuno di "affrontare, con qualche speranza di successo, le difficoltà insite nei percorsi di inserimento nella vita sociale e lavorativa. Ciò richiede che alle persone sia possibile acquisire una formazione di base (una sorta di "sapere minimo garantito") che consenta l'apprendimento ulteriore e il reinserimento nei percorsi formativi, nel momento in cui il soggetto ne avvertirà l'utilità. Senza questa dotazione di base e senza l'impianto di un sistema di formazione in età adulta non è possibile fare nulla" (Susi, 2012, p. 10).

È sempre più urgente e necessario elaborare un progetto che sia in grado di dimostrare come la crescita delle libertà di scelta delle persone in una economia e in una società in rapido cambiamento, sia possibile solo generando nuove sicurezze e nuove opportunità, nuovi diritti e nuovi spazi di contrattazione collettiva, perché l'insicurezza permanente, la paura per il proprio futuro, riduce la libertà ed è fonte di rigidità e chiusure per tutto il sistema. Il diritto alla formazione, la nostra capacità di collocarlo anche nei contesti di lavoro e di vita, è la chiave di volta di una strategia che punti a coniugare libertà e uguaglianza, diritti collettivi e apertura di nuovi spazi per la crescita culturale e professionale delle persone.

Il tema della formazione ha progressivamente assunto anche in Italia una rilevanza strategica, almeno nei discorsi pubblici. Va osservato, tuttavia, che tale riconoscimento della centralità della formazione rimane nei fatti spesso disatteso. Alle enfatiche dichiarazioni di molti dei decisori politici sull'importanza della scuola, della formazione, della ricerca, dell'università e del sapere non seguono quasi mai adeguati investimenti economici che, anzi, vengono progressivamente ridotti di anno in anno. Il rischio è allora quello di rendere vuota o quantomeno retorica una espressione come quella di "società della conoscenza". La scommessa per le politiche educative e di formazione è, pertanto, la compatibilità tra sostegno alle crescenti sfide competitive, lotta all'emarginazione sociale e culturale, impegno per la coesione sociale e piena integrazione (economica, sociale, culturale, politica) di tutti i cittadini.

I temi trattati sono, poi, al cuore dell'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015. Un documento di sostanziale importanza che fissa diciassette obiettivi che gli Stati di tutto il mondo si impegnano a raggiungere entro il 2030. Investire sull'educazione degli adulti si presenta senza dubbio come misura fondamentale, tra le altre, che può incidere sul funzionamento più equo e sostenibile dei diversi sistemi (culturale, formativo, sociale, professionale ed economico). Per tali motivi esso ha una natura trasversale rispetto ai diciassette obiettivi dell'Agenda ed è al tempo stesso strutturalmente collegato all'obiettivo quattro: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (United Nations, 2015). Arricchimento e potenziamento personale, accessibilità alla formazione, miglioramento del profilo culturale della popolazione adulta, occupabilità, costituiscono dunque obiettivi strategici.

A questi principi è ispirata l'istituzione del sistema italiano per l'istruzione degli adulti, incardinato nel CPIA (Centro provinciale per l'istruzione degli adulti).

Nel gennaio 2025, L'Università Roma Tre e Ridap (Rete Italiana Istruzione degli Adulti) hanno promosso Fierida, la più importante manifestazione italiana dedicata all'Istruzione degli Adulti, che è stata l'occasione per discutere queste molteplici sfide. Spazio di confronto e dialogo per ricercatori, dirigenti scolastici, docenti, personale ATA, studentesse e studenti, Fierida 2025 ha mirato a favorire la discussione sui temi dell'istruzione degli adulti nell'ambito dell'apprendimento permanente, coinvolgendo decisori politici, amministrazioni centrali, regioni, enti locali, università, centri di ricerca, enti del terzo settore, del volontariato e del servizio civile, parti sociali, formazione continua e professionale, agenzie per il lavoro.

Si comprende, da questo punto di vista, che l'approccio all'educazione degli adulti non può non essere globale, sistemico e reticolare (Knowles, 1996).

In questa cornice si colloca il numero della rivista Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education dedicato al tema "I futuri dell'istruzione degli adulti": un tema ampio e aperto, relativo ai mondi dell'educazione e dell'istruzione degli adulti, al ruolo svolto dai CPIA e da tutti gli attori - che appartengono ai contesti formali, non formali e informali di apprendimento - cruciali per affrontare le sfide della contemporaneità. I contributi, alcuni dei quali riferiti peculiarmente a Fierida 2025, esplorano teorie, ricerche, metodi, esperienze e strumenti, necessari per inquadrare lo sviluppo dell'educazione degli adulti in una prospettiva di apprendimento permanente e di inclusione formativa, ai fini del progresso sociale e democratico.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti*. Milano: Guerini e Associati.
- Jarvis, P. (1991). *Paradoxes of the Learning Society*. San Francisco: Jossey Bass.
- Knowles, M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morgan-Klain, B., & Osborne, M., (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Susi, F. (2012). *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*. Roma: Armando.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

L'educazione degli adulti nel paradigma dell'educazione permanente dieci anni dopo l'avvio dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)

Gabriella Aleandri¹

Keywords

Istruzione, Educazione e formazione degli adulti, Educazione permanente, Competenze, Competenze strategiche, Competenze trasversali.

Abstract

A dieci anni dall'avvio dei CPIA, ci interroghiamo su come ripensare l'istruzione, l'educazione e la formazione degli adulti inserite nel paradigma dell'educazione permanente riflettendo anche alla luce dei dati della seconda rilevazione OCSE-PIAAC sulle competenze degli adulti e sulle principali caratteristiche e problematiche che attanagliano le società occidentali contemporanee.

1. Introduzione

Una delle riflessioni iniziali da cui intendiamo prendere le mosse in questo articolo riguarda la domanda su quali siano gli scopi ultimi dell'educazione, degli adulti nello specifico. Quali donne e uomini intendiamo istruire, educare, formare nelle società contemporanee? Come prima risposta immediata proporrei: donne e uomini, cittadine e cittadini, che siano consapevoli del mondo, oggi globalizzato e tecnologizzato, che le e li circonda, che siano capaci di discernere nella complessità e che siano stati istruiti, educati e formati in modo tale da aver sviluppato – in processi mai dati per terminati – il pensiero critico, riflessivo e autonomo per lo sviluppo e il benessere personale e sociale. Ma non è sufficiente. Tenendo fermo l'assunto che considera l'essere umano nel suo essere olistico, nella sua globalità e nelle sue peculiarità e unicità, questi va messo nelle condizioni, attraverso l'istruzione, l'apprendimento, l'educazione e la formazione, nella prospettiva dell'educazione permanente, di vivere "a tutto tondo" la propria vita, durante la quale anche l'attività lavorativa svolge un ruolo importante in età adulta.

Con l'obiettivo di ripensare l'educazione, l'apprendimento e la formazione degli adulti di oggi e del futuro prossimo rispondendo in maniera adeguata e efficace alla domanda, sopra esposta, in merito a quale idea di donne e uomini è necessario, o quanto meno opportuno, tendere, è necessario fare almeno una breve analisi delle società contemporanee. Alcune delle principali categorie che le caratterizzano sono: l'accelerazione – in tutti i campi, anche quello sociale –, la precarietà (nel lavoro, nelle relazioni, ecc.), la non linearità e discontinuità nei processi e nelle transizioni, il disorientamento (Brezinka, 1989), la frammentarietà, la disgregazione (Touraine, 2008), il rischio (Beck, 2015), la globalizzazione e la glocalizzazione (Bauman, 2005), la complessità (Morin, 2020). Poi, non possiamo tralasciare l'incidenza e influenza della tecnologizzazione, della digitalizzazione e dello sviluppo dell'IA (Russell, 2025), compresa quella generativa, più potente e avvincente ma anche più ignota e imprevedibile.

Tali caratteristiche hanno tutte aspetti positivi, che hanno favorito benefici nei vari ambiti e stili di vita delle persone e delle società in generale, ma anche aspetti negativi che rappresentano delle reali problematiche sociali, minacce disgregative, di maggiori e diverse povertà, disuguaglianze, marginalità, esclusione sociale,

fragilità, violenze di genere e di vario genere fino ad arrivare alla privazione della vita (troppo spesso si tratta di femminicidi) di cui è necessario occuparci attraverso una prospettiva pedagogica di analisi e di intervento. Inoltre, è necessario impegnarsi, anche personalmente, per contribuire al tramonto definitivo delle sopravvivenze di intolleranze varie, colonialismi, conflitti, guerre, distruzioni, genocidi, cui non possiamo soltanto assistere quali spettatori inermi. ma siamo chiamati ad attivarci e ad adoperarci, al massimo delle nostre potenzialità, strumenti e raggio d'azione, per la diffusione, al loro posto, di una dimensione umana rinnovata costituita da tolleranza, accettazione, accoglienza, solidarietà, cooperazione per sconfiggere tutte le forme di individualismi, egoismi, arroganze, sopraffazioni e raggiungere finalmente una pace globale e duratura che non resti soltanto un'idea auspicata quanto utopica.

2. Educazione degli adulti oggi

L'educazione degli adulti oggi, che noi intendiamo inserita nel paradigma dell'educazione permanente da considerare nella sua più piena accezione che ricomprende tutte le molteplici declinazioni, tra cui il *lifelong*, *lifewide* e *lifedeeep learning* e *education*, l'apprendimento permanente, la formazione continua, si articola in varie tipologie: dall'istruzione degli adulti che viene espletata essenzialmente nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA) e nelle università, alla formazione sul luogo di lavoro, all'aggiornamento professionale, a corsi di formazione svolti in svariati ambiti, istituzioni, enti, associazioni, ecc., ovvero tutta l'istruzione, educazione e formazione degli adulti ricomprese dalle denominazioni "formale, non formale e informale". Questo porta con sé aspetti positivi, tra cui, appunto, proprio l'ampiezza dell'offerta educativa e formativa che può incontrare i differenti bisogni, esigenze e interessi di ogni adulto. D'altra parte, però, vi è ancora una eccessiva variabilità di livelli, contenuti, metodi, strumenti, strategie educative, formazione dei docenti che possono addirittura inficiare anziché favorire la qualità di tali per-corsi rivolti agli adulti, ritenuta così importante e strategica al punto che raggiungere un'educazione di qualità è uno dei 17 obiettivi chiave dell'Agenda 2030 dell'ONU attualmente in corso, specificatamente il n. 4 che si propone di "assicurare un'educazione di qualità inclusiva ed equa e di promuovere opportunità di *lifelong learning* per tutti" (United Nations, 2015).

In considerazione di tale ampia eterogeneità, difficilmente "catalogabile" e rendicontabile in tutta la sua completezza, i dati che seppur da anni ormai vengono raccolti, e anche affinati, in ambito internazionale, europeo e nazionale riescono a dar conto, ancora, soltanto in parte delle varie realizzazioni e della partecipazione all'educazione e formazione degli adulti.

Un primo dato che fa riflettere riguarda la percentuale di adulti che partecipano a percorsi di formazione di varia natura, suddivisi tra i cosiddetti *low-skilled* e i *medium/high-skilled*. Ci saremmo aspettati che avessero partecipato più massicciamente i primi, che ne avrebbero maggior bisogno e ne gioverebbero di più. Invece è accaduto il contrario, e questo è emerso già da precedenti rilevazioni: i *low-skilled* hanno partecipato in percentuale nettamente minore rispetto ai *medium/high-skilled* e questo è diffuso in tutti i Paesi che hanno preso parte alle indagini dell'OCSE, da quelli che hanno ottenuto percentuali maggiori rispetto alla media dei Paesi a quelli più bassi in graduatoria (OECD, 2024a). A titolo di esempio, infatti, tra i Paesi che hanno percentuali elevate, la Norvegia e la Nuova Zelanda annoverano una percentuale di *low-skilled* che si attesta al 40%, mentre quella dei *medium/high-skilled* sale rispettivamente al 58,7% e al 61,3%. La media OCSE è di circa il 23% per i *low-skilled* e del 43,7% per i *medium/high-skilled*. Per quanto riguarda l'Italia, molto al di sotto della media OCSE, raggiunge l'11% tra i *low-skilled* e il 25,1% tra i *medium/high-skilled*. Soltanto la Turchia, la Grecia e la Repubblica Slovacca riportano percentuali inferiori per quanto concerne i *low-skilled*, mentre va sottolineato che nella Repubblica Slovacca i *medium/high-skilled* raggiungono una percentuale del 32,6%, maggiore rispetto ai corrispettivi italiani. Come abbiamo già anticipato sopra, questa conformazione delle percentuali non rappresenta una novità: è da anni che

si cerca quanto meno di appianare le differenze nella partecipazione alla formazione degli adulti tra le due coorti. È opportuno quindi domandarsi quali siano gli ostacoli che non consentono di aumentare i tassi di partecipazione da parte di coloro che tendenzialmente ne avrebbero maggiore esigenza, i *low-skilled*. Le motivazioni sono molteplici e spaziano dalle barriere dovute alle condizioni socio-economico-culturali, al genere, a difficoltà di vario genere tra cui disabilità, patologie, problematiche interculturali, alla necessità di maggiore flessibilità, alle difficoltà di comunicazione dell'“offerta formativa” che non riesce ancora a raggiungere e a intercettare un maggior numero di adulti, soprattutto tra coloro che hanno minori possibilità di venirne a conoscenza anche autonomamente. Si rivela fondamentale, allora, occuparsi della questione del conseguimento di maggiore equità, che potrà favorire anche una maggiore inclusione. Si tratta di obiettivi di ampio raggio, che vanno raggiunti attraverso sia iniziative singole sia, soprattutto, interventi istituzionali e sistematici, laddove l'impegno fattivo della politica diventi finalmente efficace ed efficiente. Da molti anni ormai le politiche educative internazionali, europee e nazionali hanno riconosciuto l'importanza cruciale dell'educazione degli adulti per il benessere personale e della collettività e hanno elaborato delle agende specifiche rivolte ad essi. Tuttavia, necessitano di un potenziamento radicale e di allocazione di risorse finalmente adeguate e non, come quasi sempre avviene soprattutto per quel che concerne il nostro paese, a costo (quasi) zero e soltanto per fare proclami grandiosi di intenti di facciata che restano inapplicati. Nel frattempo, però, in qualità di pedagogisti, possiamo “agire” subito partendo dal basso, coinvolgendo e responsabilizzando ogni persona/studente, lungo l'intero corso della sua vita, specialmente in età adulta, e in ogni ambito e contesto che possano sfociare in obiettivi educativi e formativi, crescita, sviluppo attraverso apprendimenti costituiti da competenze legate alle conoscenze, ma anche maturati attraverso l'esperienza, che siano significativi e profondi, acquisiti in maniera attiva, attribuendo o, anche, scoprendo e creando significati anche nuovi legati al sé, agli altri, all'ambiente/mondo e alle dinamiche complesse, con tutti se stessi, comprese le emozioni, positive, che vanno sapientemente stimulate, e favorendo le relazioni interpersonali nell'ottica delle competenze trasversali, affinché si rivelino duraturi e consapevoli perché accompagnati da costante riflessività, pensiero critico, metacognizione (competenze strategiche) (Sloan, 2024; Boffo, Iavarone, Nosari, & Nuzzaci, 2023; Aleandri, Llevot Calvet & Bernad Caverio, 2021; Di Rienzo, 2020, 2019).

3. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA): riflessioni in itinere

Ad un decennio dall'effettiva attivazione, nel 2015 dopo un periodo antecedente di sperimentazione attraverso progetti assistiti, dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA) ridefiniti e riorganizzati come li conosciamo attualmente, insieme ai corsi serali, ad opera del D.P.R. n. 263 del 2012 e del Decreto interministeriale MIUR-MEF n. 29 del 2015 contenute le Linee Guida, e che hanno preso il posto dei Centri Territoriali Permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta – che invece erano stati sanciti attraverso l'Ordinanza Ministeriale n. 455 del 1997 e riorganizzati a livello provinciale, nonché articolati in reti territoriali e rinominati con l'attuale denominazione –, possiamo fare, in virtù del ristretto spazio a disposizione, non un bilancio, ma alcune riflessioni *in itinere*, che mettano in rilievo alcuni dei principali processi attivati, dei risultati *in progress* e delle criticità da affrontare nel presente e nel futuro a breve e lungo termine.

Va premesso che tutta la normativa nazionale delineata in questi anni è scaturita a seguito di Raccomandazioni, Conclusioni, Comunicazioni e Risoluzioni emanate dai vari organi in seno all'Unione Europea, a partire dal 2006.

Una prima, doverosa, considerazione concerne il riconoscimento dell'imponente crescita a livello organizzativo, strutturale, di risorse, compresi il personale docente e il personale non docente dei singoli CPIA, nonché nel progressivo ampliamento dell'offerta formativa, dai percorsi di istruzione di primo livello (primo e secondo periodo), di secondo livello, di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, percorsi di garanzia delle

competenze, di formazione articolata in molteplici corsi, la valutazione e la certificazione delle competenze (Di Rienzo, 2019, 2017a), senza tralasciare l'istruzione e l'educazione dei detenuti in carcere (Zizioli, 2021; Di Rienzo, 2020; Aleandri, 2017). Da segnalare, inoltre, l'importante attività di ricerca svolta in maniera sempre più coordinata e scientificamente rilevante e significativa.

Tale crescita ha caratterizzato anche l'articolazione in reti territoriali sempre più ampie, nella costituzione delle reti regionali dei CPIA (Crrss) e nelle attività di coordinamento e rappresentanza, oltre alla progettazione di un curriculum di educazione finanziaria cui hanno aderito numerosi CPIA, svolte dalla Rete Italiana Istruzione degli Adulti (RIDAP), al cui interno è stata istituita, nel 2021, la rete di scopo nazionale sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione in seno al sistema dell'Istruzione degli Adulti (ICT IdA) in virtù del riconoscimento dell'importanza strategica dell'informatizzazione e degli strumenti digitali per l'istruzione e l'apprendimento degli adulti, per la formazione e aggiornamento del personale docente e operatori e per le azioni organizzate dalla rete. Non vanno tralasciate, poi, oltre a quanto già citato sopra, le pratiche di orientamento, accoglienza, supporto, tutoraggio, didattica mirata e sperimentazione.

Nel corso di questi dieci anni, pertanto, si è assistito alla crescita dei progetti di ricerca e sperimentazioni realizzate, significative anche grazie alla cooperazione e collaborazione all'interno di reti e al coinvolgimento di docenti e dipartimenti universitari. Alcuni progetti interessanti svolti nei CPIA hanno riguardato l'accoglienza e l'inclusione degli immigrati conseguendo risultati positivi. Tra questi, segnaliamo un progetto in collaborazione tra il CPIA di Formia come capofila dei CPIA del Lazio e il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre del 2019 volto a conoscere le modalità di accoglienza e a realizzare percorsi personalizzati di emersione e di riconoscimento delle competenze pregresse degli studenti immigrati utilizzando metodi biografico-narrativi. Sono stati, inoltre, organizzati dei laboratori sulle competenze dei docenti dei CPIA. Nello stesso anno, un altro progetto di ricerca intervento ha indagato sulle competenze trasversali e strategiche dei docenti dei CPIA che svolgono servizio in carcere, che ha fornito dati molto utili. Ancora, il Crrs del Lazio ha indagato per identificare i bisogni formativi dei discenti dei CPIA per ridefinire l'offerta formativa (Di Rienzo & Maurizio, 2024).

Va evidenziata, inoltre, una delle problematiche trasversali che si sta a tutt'oggi affrontando nel nostro Paese e a livello internazionale e che riguarda l'elaborazione e realizzazione di testi specifici per i *learners* adulti.

Un'ulteriore questione a parte riguarda, sempre per quanto concerne il nostro Paese ma anche molti altri a livello internazionale, la formazione iniziale e continua dei docenti coinvolti nell'istruzione e formazione degli adulti, che necessita di progettazione e organizzazione specifiche, organiche e omogenee, che sarà oggetto di analisi e studi che sono in corso di realizzazione, anche con respiro internazionale.

4. Le competenze degli adulti in base al secondo ciclo della rilevazione OCSE-PIAAC: cosa non funziona ancora

I risultati, recentemente pubblicati, del secondo ciclo della rilevazione condotta dall'INAPP nel 2023 nell'ambito del programma internazionale ideato dall'OCSE sulla valutazione comparativa e ciclica delle competenze degli adulti (OECD, 2024b) denominato Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), cui hanno partecipato 31 Paesi in totale, offrono molteplici spunti di riflessione sull'attuale "stato dell'arte" in merito a questa importante, cruciale e strategica questione e che ha indagato – questionario sui background e moduli non cognitivi (opzionali) a parte – attraverso dei test cognitivi, sui livelli di *literacy*, *numeracy*, e sul nuovo ambito introdotto nell'ultima rilevazione inerente l'*adaptive problem solving*.

I contesti cui si riferiscono contemplano: a) Lavoro e vita professionale; b) Contesti personali (vita quotidiana e familiare, salute e sicurezza, consumi, svago e hobby); c) Vita sociale e cittadinanza attiva; d) Istruzione e formazione.

Pur dovendo sintetizzare per motivi di spazio, è importante focalizzare sulle definizioni aggiornate proposte in questa seconda rilevazione (OECD, 2024b): con *literacy* viene intesa la capacità di “accedere, comprendere, valutare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla vita sociale”. Tali competenze sono ritenute basilari non soltanto per vivere in maniera adeguata la vita quotidiana, ma anche quella lavorativa e sociale, per sviluppare ulteriori competenze, più complesse, e per l'apprendimento permanente.

Con *numeracy* viene definita la capacità di “accedere, utilizzare e ragionare in modo critico su contenuti, informazioni e idee matematiche rappresentati in molteplici modi, al fine di gestire e impegnarsi nelle richieste matematiche di una serie di situazioni della vita adulta”. Le competenze legate alla *numeracy* sono oggi sempre più importanti in quanto, in società complesse e tecnologiche, le informazioni di tipo quantitativo e matematico sono molteplici e molto frequenti anche nella vita quotidiana. Inoltre, la *literacy* e la *numeracy* vanno analizzate anche in merito alle modalità in cui si intersecano e interagiscono tra loro.

Con *adaptive problem solving* (APS) in ambienti tecnologicamente avanzati viene definita “la capacità di un individuo di raggiungere i propri obiettivi in una situazione dinamica, in cui non è immediatamente disponibile un metodo di soluzione. Richiede di impegnarsi in strategie cognitive e metacognitive per definire il problema, ricercare informazioni e applicare una soluzione in una varietà di ambienti e contesti informativi”.

Si rinvia, sempre per motivi di spazio, a successive analisi e riflessioni in merito alle questioni strutturali, culturali, linguistiche, contenutistiche relative alla costruzione dei test, che sono stati somministrati, come anticipato sopra, in molteplici Paesi differenti (tra loro).

Quello che preme soprattutto evidenziare qui è che, per quanto concerne i risultati in generale, rispetto al primo ciclo di rilevazione dell'OCSE del 2012, sono state riscontrate differenze poco significative, se non addirittura in senso peggiorativo, sia per quanto riguarda l'Italia sia per quanto riguarda molti altri Paesi e, quindi, anche la media OCSE.

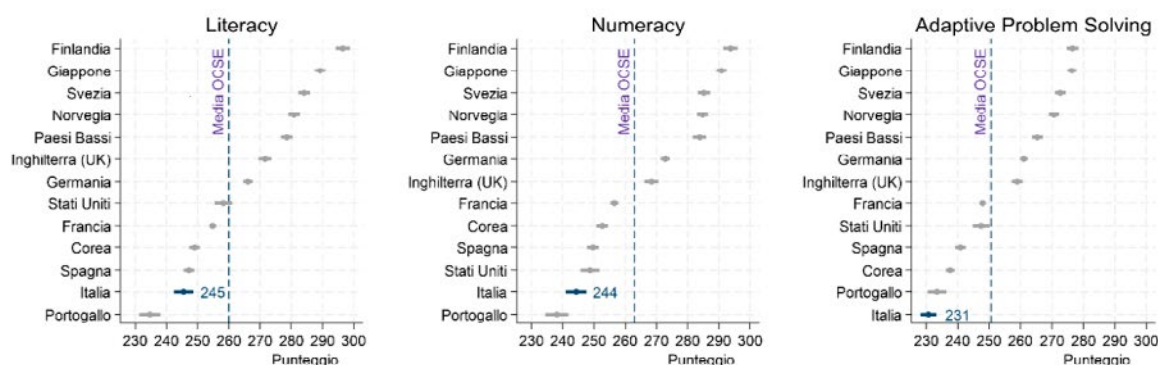
I dati della seconda rilevazione riportano che, in Italia, gli adulti di età compresa tra i 16 e i 65 anni hanno ottenuto, in media, 245 punti in *literacy* – inferiore alla media OCSE di 260 – e 244 punti in *numeracy* – inferiore alla media OCSE di 262 –. Tutti i punteggi sopra riportati per le competenze sia di *literacy* sia di *numeracy* relativi all'Italia e alla media OCSE rientrano nel Livello 2 su una scala di cinque che parte da: inferiore al Livello 1 (da 0 a 175), al Livello 1 (da 176 a 225), Livello 2 (da 226 a 275), Livello 3 (da 276 a 325), fino al Livello 4/5 (superiore a 326).

Per comprendere meglio, gli adulti che si collocano al Livello 2 in *literacy* “sono in grado di comprendere testi particolarmente lunghi e complessi su argomenti non familiari”, tra cui, ad esempio: “votare a favore o contro un nuovo abbigliamento da indossare sul luogo di lavoro, sulla pagina Web dell'azienda”. Gli adulti che raggiungono il Livello 2 in *numeracy* “sono generalmente in grado di eseguire un calcolo intermedio prima di poter rispondere a una domanda, comprendere le informazioni matematiche riportate in una tabella o interpretare un semplice grafico”, tra cui calcolare il prezzo di un bene oggetto di sconto.

Per quanto riguarda le competenze di *Adaptive Problem solving* in ambienti tecnologicamente avanzati, l'Italia ha conseguito una media di 231 punti – inferiore, anche in questo caso, alla media OCSE di 250 –. Per questa tipologia di competenze, la scala è costituita da quattro livelli: inferiore al Livello 1 (0-240), Livello 1 (241-290), Livello 2 (291-340), Livello 3 (superiore a 341). Pertanto, i risultati conseguiti in media dall'Italia e dall'OCSE si collocano, rispettivamente, al Livello inferiore a 1 e al Livello 1. Gli adulti che conseguono il Livello inferiore a 1 “sono generalmente in grado di completare attività piuttosto di routine per loro, usando programmi informatici noti”, tra cui, ad esempio, utilizzare un programma di posta elettronica conosciuto o fare una *inquiry* semplice su un motore di ricerca. Coloro che raggiungono il Livello 1, invece, “sono generalmente in grado di utilizzare programmi sconosciuti che funzionano come quelli che hanno usato in passato per risolvere i problemi con

obiettivi chiari e con un numero limitato di azioni da intraprendere”, tra cui “configurare un sistema di cartelle per organizzare e recuperare facilmente files o messaggi di posta elettronica”.

Qui sotto riportiamo le percentuali ottenute da alcuni Paesi, scelti secondo quanto riportato nella nota in calce alla figura (Figura 1):



Nota: I Paesi messi a confronto includono i Paesi e le economie con i più alti punteggi di competenza e quelli più ampi in termini di popolazione adulta (16-65 anni). Le linee orizzontali che si estendono oltre gli indicatori rappresentano una misura dell'incertezza associata alle stime medie (l'intervallo di confidenza è del 95%).

Fonte: [Tabella A.2.1](#).

Figura 1: Percentuale media dei punteggi in *literacy*, *numeracy* e *adaptive problem solving*. Fonte: OECD, 2024b.

Che cosa ha impedito o ostacolato, nonostante l'aumento dell'offerta formativa, cosa che può da una parte rappresentare opportunità maggiori, ma dall'altra anche limiti, di raggiungere livelli di competenze più elevati, che consentano una adeguata partecipazione attiva e consapevole alla vita quotidiana, familiare, collettiva, lavorativa, sociale e non sfociare nei fenomeni dell'analfabetismo funzionale o dell'analfabetismo di ritorno?

È indispensabile, innanzitutto, ripensare e riprogettare nell'ambito dell'istruzione, educazione e formazione fin dalle più tenere età ma soprattutto in età adulta, all'interno del paradigma dell'educazione permanente e della formazione continua, percorsi organici, sistematici ma al contempo flessibili che favoriscano lo sviluppo di competenze – di ogni tipologia, ma rafforzando in particolar modo quelle strategiche e trasversali – che siano il più possibile legate alle conoscenze ma anche prendendo in considerazione e valorizzando le competenze acquisite “sul campo” attraverso l'esperienza partendo dal favorire lo sviluppo dell'autoconsapevolezza attraverso, ad esempio, metodi autobiografici o biografico-narrativi (Gamberi & Boffo, 2022; Aleandri & Consoli, 2020; Gülgöz, S. & Sahin-Acar, B. eds., 2020; Di Rienzo, 2017b; Aleandri, 2012; Alberici, 2000; Formenti, 1998).

5. Conclusioni e proposte pedagogiche

La nostra proposta di educazione, istruzione e formazione permanente della persona parte dalla imprescindibile concezione della sua globalità come essere umano. Questo assunto, che così definito rientra nella letteratura pedagogica, diviene quanto mai attuale allorché lo rinnoviamo tenendo conto degli assetti e dinamiche contemporanee. Uno degli scopi prioritari è prevenire ogni forma di strumentalizzazione e/o riduzionismo dell'essere umano, ma anche di derive individualistiche e/o egoistiche. Si intende supportare e favorire lo sviluppo del potenziale di ogni persona intesa non come “monade”, bensì, al contrario, inserita attivamente, consapevolmente e proficuamente all'interno di relazioni interpersonali e sociali, grazie alle conoscenze/competenze di livello profondo e approfondito. Intendiamo valorizzare sia le cosiddette *hard skills*, fondamentali e che vanno ricorrentemente e sistematicamente aggiornate e/o integrate all'interno di un sistema di educazione

permanente flessibile, sia anche, se non soprattutto, le *soft skills*, *life skills*, *LifeComp*, cioè le competenze trasversali, competenze chiave e strategiche. Attraverso tali competenze, si sarà in grado anche di comprendere meglio l'essere umano, il mondo, le interrelazioni e le dinamiche, complesse, che si verificano. In tal modo, si favorirà la realizzazione processi di conoscenza sempre più approfondita di se stessi, obiettivo che perviene da epoche antiche, ma che va ampliato, adattato e riattualizzato ai giorni nostri. Inoltre, attraverso uno stile di vita e una cultura improntati all'educazione permanente, si potranno acquisire gli strumenti, adeguati e aggiornati, per vivere in maniera più idonea, non soltanto per adattarsi ai cambiamenti e discernere le complessità, ma, soprattutto, per gestirli e governarli attivamente e, anche, per anticiparli e per incidere proattivamente.

Tale concezione di persona tende, pertanto, non ad esacerbare le derive individualiste presenti nelle società occidentali fin dall'epoca moderna e ancor diffuse nella contemporaneità, ma, al contrario, a favorire le relazioni sociali, reificando la concezione aristotelica dell'essere umano quale "animale sociale", improntate ai valori democratici tra cui solidarietà, cooperazione, inclusione, equità e generare così un maggior benessere personale e sociale.

Per realizzare tali rilevanti obiettivi è altresì fondamentale che ogni persona venga stimolata e supportata, a tutte le età e specialmente in età adulta, a sviluppare la curiosità nella conoscenza/competenza/ricerca, l'interesse, la motivazione e l'attitudine. Queste si configurano come capacità di accrescere abilità e strategie per apprendere in maniera sempre più autonoma, consapevole ed efficace lungo il corso dell'intera vita all'interno di società mutevoli e sempre più complesse. Si rivelano, inoltre, fondamentali per la competenza strategica di "imparare a imparare", andando oltre quanto già auspicato e ritenuto centrale nel famoso Rapporto Delors in seno all'UNESCO (1996) alle soglie del terzo millennio e realizzare una effettiva cultura dell'educazione permanente in cui ogni persona la interpreti e testimoni impegnandosi fattivamente quale proprio stile di vita. Infine, è altresì necessario l'impegno e l'apporto delle politiche educative, di governi, di pedagogisti, di istituzioni, di reti e a tutti i livelli, tra le quali le università e i CPIA rivestono un ruolo cruciale dal punto di vista educativo e sociale. A proposito di questi ultimi, quanto realizzato in questo decennio rappresenta un significativo punto di partenza per riflettere e progettare obiettivi futuri ancora più ampi e trasformativi.

Note

¹ Gabriella Aleandri è Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. gabriella.aleandri@uniroma3.it

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2000). *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri G. (2012). *Scritture adulte: l'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri, G. (2017). Lifelong education e rieducazione dei detenuti per l'inclusione sociale. Un progetto di ricerca. In G. Aleandri (A cura di), *Compassione: nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni* (pp. 13–35). Roma: Armando Editore.
- Aleandri G. & Consoli E. (2020). Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 275-300.
- Aleandri, G., Llevot Calvet, N. & Bernad Caverio, O. (2021). Innovative Strategies for Adult Education and Lifelong Learning between Personalization and Digitization. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education" Vol. I - Citizenship, Work and The Global Age* (pp.917-930). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Bauman, Z. (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
- Beck, U. (2015). *La società del rischio. Verso una nuova modernità*. Tr. it. Roma: Carocci.
- Boffo, V, Iavarone, M.L., Nosari, L. & Nuzzaci A. (2023). The European LifeComp model between Embedded Learning

and Adult Education. *FORM@RE*, vol. 23, pp. 1-4,

- Brezinka, W. (1989). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
- Di Rienzo, P. (2017a). Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), pp. 33-41.
- Di Rienzo P. (2017b). Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 1, 2017, p. 20-24.
- Di Rienzo P. (2019). Lifelong learning e sviluppo sostenibile. Il ruolo del riconoscimento e della validazione delle competenze strategiche acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali (pp. 183-196). In G. Aleandri (a cura di). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: RomaTrE Press.
- Di Rienzo, P. (2020). *Insegnare in carcere. Le competenze strategiche dei docenti per l'istruzione degli adulti negli istituti penitenziari*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo, P. & Maurizio, A. (a cura di) (2024). *Costruire la rete dei CPIA del Lazio*. Roma: RomaTrE-Press.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
- Gamberi L. e Boffo V. (2022). Educazione imprenditiva. Competenze trasversali e di vita per il futuro. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 106-113.
- Gülgöz, S. & [Sahin-Acar](#), B. (eds.) (2020). *Autobiographical Memory Development. Theoretical and Methodological Approaches*. London: Routledge.
- Mohammed P. S. & Watson E. (2019). Towards Inclusive Education in the Age of Artificial Intelligence: Perspectives, Challenges and Opportunities. In J. Knox, Y. Wang, M. Gallagher (eds.). *Artificial Intelligence and Inclusive Education. Perspectives on Rethinking and Reforming Education*. Singapore: Springer, pp. 17-37. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4_2
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (2024a). *Adult learning*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/en/topics/adult-learning.html>
- OECD (2024b). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023*. Paris: OECD.
- Russell, S. (2025). *Compatibile con l'uomo. Come impedire che l'IA controlli il mondo*. Tr. it. Torino: Einaudi.
- Sloan, J. (2024). *Learning to Think Strategically*. London: Routledge.
- Touraine, A. (2008). *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*. Tr. it. Milano: Il Saggiatore.
- UNESCO (1996). *Learning. The treasure within*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations
- Zizioli, E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.

Ibridare saperi: traiettorie formative tra volontariato, istruzione degli adulti e riconoscimento dei saperi

Angela Spinelli¹

Keywords

Gratuità, Formazione
nel volontariato, Beni relazionali,
Microcredenziali

Abstract

In un contesto segnato da transizioni sociali, culturali e tecnologiche, il volontariato organizzato emerge come spazio formativo capace di generare apprendimenti trasformativi, fondati sulla gratuità e sulla costruzione di relazioni significative. L'articolo esplora la pedagogia del dono come paradigma alternativo alla logica performativa dominante, valorizzando l'eccedenza e la reciprocità come categorie generative di senso, soggettività e coesione democratica. Il contributo propone una riflessione sulle condizioni che rendono l'azione formativa nei contesti del Terzo Settore una leva strategica per l'apprendimento permanente, anche in relazione al riconoscimento delle competenze tramite dispositivi come le microcredenziali. Si delineano traiettorie possibili per l'integrazione tra volontariato, Centri per l'Istruzione degli Adulti e sistemi di validazione, al fine di costruire una nuova ecologia educativa fondata sulla giustizia sociale, la prossimità e il valore relazionale dei saperi.

1. Introduzione: oltre la logica del fare

L'istruzione degli adulti, oggi, è attraversata da tensioni sistemiche che investono l'intero tessuto sociale: l'invecchiamento della popolazione, i flussi migratori, la transizione digitale, l'obsolescenza delle competenze, la parcellizzazione del mercato del lavoro e la crescente disuguaglianza educativa sollecitano nuove domande al mondo della formazione (Boffo, Del Gobbo, & Torlone, 2022; Spinelli, 2024). In questo scenario il volontariato organizzato e il Terzo settore assumono un ruolo cruciale come spazi educativi non formali e informali capaci di restituire senso e *agency* a soggetti giovani o adulti spesso esclusi dai circuiti formali di apprendimento (Argentin, 2021; Gavosto, 2022). L'apprendimento non formale e informale, in questi contesti, si configura come un processo identitario, relazionale e trasformativo perché attinge a motivazioni intrinseche, a scelte valoriali e ad ambienti in cui è agevolato il passaggio dalla teoria alla pratica e viceversa (Galeotti, 2020).

Inoltre, la condizione della gratuità che caratterizza il volontariato definisce modelli e stili relazionali radicalmente altri rispetto a quelli che altre agenzie educative offrono e che caratterizzano, in particolare, il mercato del lavoro. Queste condizioni aprono a logiche alternative, che offrono all'istruzione degli adulti nuove possibilità: nel volontariato, la formazione si pratica spesso come tempo riflessivo, intrecciato all'operatività, capace di generare visione e consapevolezza oltre la sola risposta ai bisogni tecnici. Vergani (2016) argomenta intorno al passaggio dal *fare* all'*agire* per dar conto di questa caratteristica distintiva, che è allo stesso tempo anche una costante condizione da rinnovare. L'autore recupera la distinzione aristotelica tra *poiesis* e *praxis*, attribuendo alla seconda un valore educativo e trasformativo più profondo. L'*agire* implica riflessività, etica, coerenza tra ciò che si pensa, si dice e si fa, e si configura come una pratica eccedente, non misurabile, che interrompe le logiche utilitaristiche e strumentali. È in questa *eccedenza* (Schermi, 2016), che può manifestarsi anche nei gesti gratuiti, spontanei e quotidiani, che si radica il valore pedagogico del volontariato.

2. Il dono come concetto pedagogico: dall'economia relazionale alla formazione

Nella formazione degli adulti nell'ambito del volontariato organizzato il concetto di dono rappresenta la categoria pedagogica distintiva, capace di offrire una chiave interpretativa alternativa rispetto alle logiche performative e strumentali che dominano l'attuale panorama educativo (D'Ascanio, 2017). Il dono, inteso non come semplice gesto caritatevole (Rodotà, 2014) ma come forma di relazione generativa, si colloca all'interno di una più ampia riflessione sull'economia relazionale (Bruni, 2006), secondo la quale ciò che ha valore non è tanto l'oggetto dello scambio, quanto la qualità della relazione che si instaura tra i soggetti coinvolti. In questa prospettiva, il dono si configura come eccedenza rispetto all'utile, come manifestazione di una libertà originaria che si esprime nel riconoscere l'altro come degno di una relazione non soggetta alle logiche dello scambio utilitaristico, nel costruire insieme spazi di apprendimento fondati sulla reciprocità e sulla generazione di un valore che non è misurabile con le metriche e con le logiche dell'economia di mercato.

La gratuità, elemento costitutivo del dono, è da intendersi non come assenza di prezzo, non come *gratis*, bensì come gesto non determinato da una logica di scambio equivalente: il *prezzo della gratuità* risiede in altro; risiede nel valore della relazione stessa, perché questa è il bene in sé. Diversamente: «il pagamento in moneta dà un prezzo ai comportamenti non di mercato; in altre parole, crea nuovi "mercati", trasforma *beni* in *merci*» (ivi: 49). Tale distinzione è dunque cruciale: *gratis* è ciò che è stato sottratto al mercato pur rimanendo inscritto nel paradigma economico, mentre il *gratuito* richiama una dimensione etico-politica, fondata su libertà, uguaglianza e responsabilità condivisa. In ambito educativo, la gratuità assume così una funzione epistemologica e relazionale insieme: è la condizione che rende possibile una relazione non strumentale, in cui il sapere non è merce da acquisire, ma bene comune da condividere in un'ottica di crescita individuale e di democratizzazione dei processi di formazione ed emancipazione collettiva (Spinelli, 2024a).

All'interno delle pratiche formative del volontariato, questa forma di gratuità si manifesta come *eccedenza*: l'azione formativa non si esaurisce nella trasmissione di conoscenze né nella promozione di competenze, attività tipiche delle diverse agenzie formative, incluse quelle che si muovono con logiche interamente isomorfe a quelle di mercato. Si definisce, invece, nella costruzione di senso e di significati comuni, nella generazione di legami e nella promozione di una soggettività riflessiva e consapevole. Si tratta di dimensioni che non sono né prescrivibili, né interamente valutabili con le logiche e con le metriche del raggiungimento di obiettivi di apprendimento, ma devono essere lette, comprese e restituite facendo ricorso anche ad altri linguaggi e modelli interpretativi, come quelli che della promozione del *farsi soggetto* (Biesta, 2022) hanno fatto il proprio centro di osservazione.

La formazione nel volontariato, quindi, si configura come un dispositivo complesso in cui il gesto formativo deve essere in grado di ospitare anche l'imprevedibile, di accogliere ciò che eccede il programma, l'obiettivo, la competenza perseguita. Ciò che eccede la progettazione stessa, per farsi evento e per permettere a chi vi prende parte di diventare adulto nel senso esistenziale del termine, maturando la capacità di: «ponderare la differenza tra i propri desideri e la loro desiderabilità» (ivi: 29) In tal senso, la pedagogia del dono si ispira a metodologie che si radicano nell'andragogia come processo di *capability* (Sen, 2000; Nussbaum, 2014; Spinelli, 2016) e che assumono posture relazionali che fanno attenzione e si prendono cura della relazione, delle differenze, dei bisogni e li trasformano in condizioni di comunità (hooks, 2022).

Questo modo di intendere la formazione si radica certamente nella teoria delle *capabilities* e nella definizione di libertà che la caratterizza, ma si integra anche con quella dei beni relazionali (Gui, 1996), secondo cui vi sono beni – come la fiducia, l'amicizia, la cura, l'impegno civico – che non possono essere né acquistati né venduti, ma che si generano unicamente nella relazione tra soggetti liberi e uguali, determinando così un proprio *status ontologico* (Donati, 2019). Il dono, in quanto bene relazionale, è esso stesso valore, non aggiunge qualcosa alla relazione: la costituisce, la costruisce. Nei contesti di volontariato, tali beni si manifestano con particolare

evidenza, poiché la relazione educativa si sviluppa al di fuori di vincoli contrattuali, ed è sostenuta da motivazioni intrinseche che si nutrono di reciprocità, corresponsabilità, senso del bene comune e dinamiche democratiche di gestione organizzativa. La gratuità, in questa accezione, non si oppone alla professionalità, ma la qualifica eticamente: educare è un “farsi prossimo”, un “avere a cuore” che si traduce in prassi generative situate all’interno dei gruppi di e in formazione.

La pedagogia del volontariato, in quanto riflessione critica sulle pratiche educative che si sviluppano nei contesti associativi, è allora chiamata a interrogarsi non solo sui contenuti da trasmettere, ma anche e soprattutto sulle condizioni relazionali che rendono possibile apprendere in modo trasformativo. Aprire spazi di riflessione sul posizionamento dell’azione formativa rispetto alle sole logiche del mercato e delle prospettive occupazionali, rimettere al centro il valore della gratuità e del dono; riconoscere l’eccedenza come risorsa e non come anomalia, significa ridefinire radicalmente il senso della formazione. In questa prospettiva, la reciprocità non è solo un fine, ma è una condizione: non si può educare senza assumere una postura dialogica, senza condividere il potere, senza accettare che ogni processo formativo autentico è anche un processo di negoziazione, di ascolto e di trasformazione reciproca.

Quando il dispositivo formativo è fondato su queste premesse, esso si configura come vera e propria palestra di democrazia. Il setting educativo non è solo il luogo in cui si apprendono contenuti, ma diventa lo spazio in cui si sperimentano relazioni egualitarie, si costruisce fiducia, si negoziano regole, si esercita cittadinanza. Il volontariato, in quanto pratica formativa radicata nella gratuità e nella partecipazione, è allora una delle forme più autentiche di educazione civica e politica. Esso consente di abitare quello spazio pedagogico pubblico in cui l’educazione non si limita a riprodurre l’esistente, ma si propone di trasformarlo.

3. La sfida della continuità tra volontariato e centri per l’istruzione degli adulti

Nel contesto dell’apprendimento permanente, il volontariato rappresenta uno spazio educativo a forte intensità relazionale in cui si intrecciano apprendimenti non formali e informali, capaci di innescare processi trasformativi profondi. L’esperienza formativa vissuta in ambito associativo non si limita alla trasmissione di competenze tecniche legate al servizio, ma si estende alla costruzione di una soggettività capace di agire nella complessità, assumersi responsabilità, partecipare alla vita collettiva. Le traiettorie educative che prendono forma nei contesti volontari si caratterizzano per la loro discontinuità apparente, che tuttavia si traduce in una continuità esperienziale e riflessiva: sono percorsi di crescita che si dispiegano nel tempo, attraversando i diversi ambiti della vita e che restituiscono senso all’agire formativo nella sua interezza (Di Rienzo, Serra, & De Blasis, 2024). I dati raccolti nei percorsi promossi dalla rete Anpas (Spinelli, 2024b) confermano il valore educativo di queste esperienze: il 58% dei volontari dichiara che la formazione ricevuta ha un impatto diretto sull’impegno di apprendimento in età adulta; mentre oltre il 90% riconosce un miglioramento significativo nelle proprie competenze relazionali, comunicative e organizzative. Al di là della dimensione strumentale, emerge anche, e con chiarezza, il compito della formazione nel rafforzare l’autostima, il senso di autoefficacia, la capacità di scelta e la consapevolezza del proprio ruolo all’interno della comunità. Dunque, in un quadro nazionale segnato da disuguaglianze educative persistenti, l’azione formativa del volontariato rappresenta una leva strategica per garantire accesso, prossimità, giustizia sociale e sostegno al percorso di apprendimento durante tutto l’arco della vita.

In questo orizzonte, la Scuola Nazionale di pubblica assistenza della rete Anpas si configura come caso esemplare di progettazione coerente con i valori democratici del movimento: la sua architettura formativa promuove ambienti di apprendimento in cui l’adulto è soggetto attivo, portatore di saperi situati, protagonista di processi co-costruiti (Spinelli, 2024b). Il superamento del modello trasmissivo lascia spazio a una didattica partecipativa, in cui le tecniche della *peer education*, la facilitazione tra pari e la valorizzazione delle competenze pregresse

diventano strumenti di inclusione e crescita. L'apprendimento si realizza nella relazione e attraverso la relazione, in *setting* formativi che si pongono come laboratori democratici capaci di integrare dimensioni cognitive, affettive e valoriali, anche all'interno di territori e contesti specifici (Squillaci, Volterrani, 2021).

In questo scenario, la possibilità di riconoscere formalmente le competenze acquisite attraverso dispositivi agili come le microcredenziali (Farkas, 2024) rappresenta una sfida per l'integrazione tra formazione non formale e diritto al lavoro. Le microcredenziali, se progettate in modo trasparente e coerente (Iniesto, Ferguson et. al, 2022, Gruppo di lavoro RUIAP, 2024), possono valorizzare il sapere situato dei volontari, rafforzare la loro spendibilità in termini di certificazioni più ampie (Sargent, Rienties, et. al., 2023) e contribuire alla legittimazione dell'educazione come bene relazionale.

Il dialogo tra il volontariato, il Terzo Settore, e i centri per l'istruzione degli adulti, in questa prospettiva, appare non solo auspicabile, ma necessario: tutti questi soggetti operano per la formazione degli e, se messi in sinergia, possono sviluppare modelli formativi capaci di coniugare inclusione sociale, crescita personale e riconoscimento delle competenze. Il legame tra formazione nel volontariato, CPIA, mondo del lavoro e microcredenziali apre prospettive promettenti per lo sviluppo individuale e sociale, pur con alcune criticità. La formazione nel volontariato, infatti, si radica nella logica della gratuità e dell'eccedenza, e si connota come generativa di beni relazionali: non è circoscritta alla sola acquisizione di competenze tecnico-strumentali, ma contribuisce in modo significativo alla costruzione di consapevolezza soggettiva, al rafforzamento del senso di appartenenza e alla promozione di un impegno civico e relazionale che si traduce, tra l'altro, nello sviluppo di competenze trasversali quali la cooperazione, l'empatia, la capacità di affrontare situazioni complesse e di gestire conflitti. Questi percorsi si strutturano all'interno di un ambiente pedagogico pubblico che valorizza la partecipazione democratica e l'inclusione, e in cui il volontariato si configura come pratica diffusa di cittadinanza attiva e, al contempo, come dispositivo di apprendimento permanente orientato alla realizzazione personale. Dal canto loro, i CPIA, svolgono un ruolo centrale nel sistema nazionale dell'educazione degli adulti, offrendo percorsi formativi articolati che mirano, anche, alla certificazione delle competenze e al potenziamento dell'occupabilità. Il loro mandato istituzionale li rende attori naturali per una possibile sinergia con il mondo del volontariato, anche se tale collegamento risulta ad oggi ancora poco strutturato.

Si può tuttavia ipotizzare che i centri per l'istruzione degli adulti, proprio per la loro vocazione alla validazione degli apprendimenti in contesti formali e non formali, possano svolgere un ruolo significativo nel riconoscimento delle competenze maturate nei percorsi volontari, contribuendo così alla loro valorizzazione formale e alla costruzione di un sistema di apprendimento permanente più inclusivo.

L'evoluzione del mondo del lavoro ha accentuato l'attenzione verso la rilevanza delle competenze trasversali e relazionali, sempre più richieste nei contesti professionali. In questa prospettiva, le esperienze educative vissute nel volontariato si configurano come risorse preziose non solo per l'*empowerment* individuale, ma anche per l'innovazione organizzativa e sociale. La possibilità di riconoscere tali competenze attraverso strumenti agili come le microcredenziali appare dunque un passaggio importante: esse si pongono come meccanismo flessibile, standardizzato per la validazione e certificazione delle competenze acquisite in ambienti di apprendimento non formale e informale.

La costruzione di un percorso integrato che colleghi la formazione nel volontariato, il riconoscimento istituzionale e l'adozione di sistemi di microcredenziali potrebbe generare un circuito virtuoso, in grado di conferire legittimità formale a pratiche educative che troppo spesso restano sommerse. Tuttavia, tale prospettiva solleva alcune questioni critiche. Da un lato, il carattere eccedente e relazionale della formazione nel volontariato difficilmente si presta a essere ricondotto entro parametri standardizzati di certificazione; dall'altro, si rileva una certa frammentazione e disorganicità nelle modalità di riconoscimento delle competenze a livello nazionale, che rischia

di depotenziare gli sforzi di valorizzazione (Commissione europea, 2024). Un'effettiva integrazione tra questi attori richiederebbe un dialogo sistemico, la definizione di cornici di riferimento condivise e il riconoscimento del valore intrinseco delle pratiche educative che si sviluppano nei diversi contesti.

Nonostante tali criticità, le potenzialità rimangono elevate: riconoscere formalmente le competenze acquisite nei percorsi di volontariato mediante strumenti come le microcredenziali significherebbe non solo promuovere un approccio inclusivo all'apprendimento permanente, ma anche rafforzare l'impatto dell'impegno civico sulla coesione sociale, sul benessere collettivo e sulla qualità della democrazia. Inoltre, servirebbe a restituire ai processi formativi per gli adulti quella vocazione emancipatoria che spesso perdono quando si sviluppano all'interno del solo contesto professionale. Una tale strategia, se adeguatamente sostenuta, potrebbe contribuire a superare le tradizionali dicotomie tra apprendimento formale e non formale, tra educazione e lavoro, tra crescita individuale e sviluppo comunitario, delineando percorsi educativi orientati alla piena valorizzazione della persona e delle sue molteplici appartenenze.

4. Conclusioni: riprodurre o trasformare? Il ruolo della formazione nelle società democratiche

In un tempo in cui le democrazie appaiono fragili, attraversate da tensioni sociali, polarizzazioni e crescenti disuguaglianze, la formazione degli adulti non può eludere il tema del senso, della libertà e della relazione. Non si tratta soltanto di aggiornare competenze o facilitare l'inserimento lavorativo, ma di costruire dispositivi educativi capaci di generare legami sociali, rafforzare la coesione, sostenere l'emancipazione e la partecipazione. In tale prospettiva, il volontariato organizzato emerge come una delle forme più efficaci di educazione pubblica: uno spazio relazionale e valoriale in cui si apprendono, attraverso la pratica, le condizioni della cittadinanza e della convivenza democratica.

Ripensare la formazione a partire dalla gratuità e dalla sua forza trasformativa significa restituire all'educazione degli adulti una funzione costituente: non solo quella di accrescere il capitale umano come risorsa economica, ma di contribuire attivamente alla trasformazione delle soggettività e delle istituzioni. Il dono, l'eccedenza e la reciprocità, nel quadro pedagogico qui proposto, non sono categorie retoriche, ma pratiche fondanti di una nuova ecologia educativa che riconosce il valore delle relazioni, dei saperi situati e della co-costruzione come fattori abilitanti di processi democratici autentici.

L'integrazione tra formazione non formale, centri per l'istruzione degli adulti e microcredenziali rappresenta, dunque, una traiettoria possibile per legittimare e valorizzare gli apprendimenti che maturano nei contesti del volontariato e, più in generale, in tutti quegli spazi di impegno civico che restano oggi ai margini delle politiche educative. Questa apertura richiede un cambio di direzione che riconosca il potenziale trasformativo dell'educazione anche al di fuori delle istituzioni formali, favorendo la co-progettazione di sistemi ibridi, inclusivi, democratici.

È in questo orizzonte che la formazione degli adulti può essere un investimento autentico per la giustizia sociale e per la qualità della vita democratica: non solo strumento di adattamento a un mondo che cambia, ma leva per la sua trasformazione. Una formazione che non si limiti a preparare al lavoro, ma che contribuisca a immaginare e costruire una società più giusta, più aperta, più solidale.

Note

¹ Angela Spinelli è Ricercatrice presso l'Università di Roma Tor Vergata Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società; Email: angela.spinelli@uniroma2.it.

Riferimenti bibliografici

- Argentin, G. (2021). *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*. il Mulino.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina.
- Boffo, V., Del Gobbo, G., Torlone, F. (a c. di). (2022). *Educazione degli adulti: politiche, percorsi, prospettive*. Firenze University Press.
- Bruni, L. (2006). *Il prezzo della gratuità*. Città Nuova.
- Commissione europea. Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (2024). *Validazione dell'apprendimento non formale e informale nell'istruzione superiore in Europa: rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/534413>
- D'Ascanio, V. (2017). *La polisemia della performance. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*. Anicia.
- Di Rienzo, P., Serra, G., & De Blasi, M. C. (2024). The Third Sector's contribution to the implementation of adult education policies. *Journal of Adult and Continuing Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14779714241305000>
- Donati, P. (2019). Discovering the relational goods: their nature, genesis and effects, *International Review of Sociology*, 29(2), 238–259, <https://doi.org/10.1080/03906701.2019.1619952>
- Farkas, E. (2024). The Innovative Approach and Success Factors of Microcredentials and Individual Learning Accounts, *Lifelong Lifewide Learning*, 22, 45, 8-21.
- Galeotti, G. (a c. di). (2020), *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze University Press.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.
- Gruppo di lavoro RUIAP (2024), *Toolkit per lo sviluppo di microcredenziali nelle università RUIAP*, https://www.ruiap.it/wp-content/uploads/2024/03/Toolkit-RUIAP-per-microcredenziali_01-03-2024.pdf
- Gui, B. (1996). On "relational goods": strategic implications of investment in relationships. *International Journal of Social Economics*, 23, 10/11, 260-278, <https://doi.org/10.1108/03068299610149589>
- Hooks, b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- Iniesto F., Ferguson R., et. al. (2022). Introducing a Reflective Framework for the Assessment and Recognition of Microcredentials. *Open/Technology in Education, Society, and Scholarship Association Journal*, 2(2), 1-24.
- Nussbaum, M.C. (2014). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. il Mulino.
- Rodotà, S. (2014). *Solidarietà. Un'utopia necessaria*. Laterza.
- Sargent, J., Rienties, B., et. al. (2023). Investigating the Views and Use of Stackable Microcredentials within a Postgraduate Certificate in Academic Practice. *Journal of Interactive Media in Education*, (1):9, 1–12, <https://doi.org/10.5334/jime.805>
- Schermi, M. (2016). *Prefazione: formazione e volontariato*. in A. Spinelli (A cura di). *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*. Franco Angeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Spinelli, A. (a c. di). (2016), *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*. Franco Angeli.
- Spinelli, A. (2024). *Tertium datur: ruolo e potenzialità dell'apprendimento degli adulti nel Terzo settore. I problemi della pedagogia*, 1, 211-222.
- Spinelli, A. (2024a). Generare valore in formazione. Il paradosso del dono, *Lifelong Lifewide Learning*, 22, 45, 451-460.
- Spinelli, A. (2024b). Scuole adulte. Il ruolo della formazione nel volontariato per l'apprendimento permanente. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 15, 58-66.
- Squillaci, L., Volterrani, A. (2021). *Lo sviluppo sociale delle comunità. Come il Terzo settore può rendere protagonisti, partecipative e coese le comunità territoriali*. Lupetti.
- Vergani, E. (2016). *L'agire formativo nell'orizzonte del volontariato*. In A. Spinelli (A cura di). *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*. Franco Angeli.

La metacognizione nella formazione per adulti

Mariacristina Rappazzo¹, Angela Santoro²

Keywords

Apprendimento,
Educazione degli adulti,
Metacognizione, *Lifelong Learning*,
Didattica metacognitiva.

Abstract

L'importanza di promuovere la metacognizione nei corsi di formazione per adulti è spesso sottovalutata, poiché si tende a presumere che gli adulti abbiano già acquisito competenze riflessive e siano pienamente consapevoli dei propri processi di apprendimento. Tuttavia, la capacità di riflettere sulle proprie strategie cognitive e di adattarle consapevolmente è un'abilità che deve essere coltivata attivamente anche in età adulta. Integrare pratiche metacognitive nei percorsi formativi può migliorare l'efficacia dell'apprendimento, promuovendo maggiore autonomia, flessibilità cognitiva e adattabilità. Gli adulti, infatti, non sempre adottano un approccio strategico e consapevole, limitando così l'acquisizione e la rielaborazione di competenze. Considerando i continui cambiamenti economici, tecnologici e sociali, è essenziale favorire un apprendimento riflessivo e orientato al lifelong learning. La riflessione critica sui processi cognitivi diventa fondamentale per rispondere alle esigenze di un contesto lavorativo in evoluzione, migliorando la capacità di adattarsi, rimettersi in gioco e acquisire nuove competenze in modo efficace e duraturo.

1. Al passo con le trasformazioni e le sfide educative

I cambiamenti politici ed economici, spesso caratterizzati da incertezze e trasformazioni rapide influiscono profondamente sulla necessità per gli adulti di adattarsi e apprendere continuamente nuove competenze. Questa esigenza è descritta come *lifelong learning* o apprendimento lungo tutto l'arco della vita, un concetto che, secondo Edwards e Usher (2001), rappresenta una condizione di apprendimento senza confini tipica dell'epoca postmoderna. Globalizzazione, automazione, crisi economiche e riforme politiche impongono non solo flessibilità professionale, ma anche un'evoluzione costante dei processi di apprendimento. L'apprendimento continuo, oltre a favorire la crescita professionale, ha un valore sociale, permettendo a ciascun individuo di costruire un percorso formativo personale e utile anche nel lavoro. Il Piano d'azione sul Pilastro europeo dei diritti sociali del 2017 ha fissato un obiettivo ambizioso: entro il 2030, almeno il 60% degli adulti tra i 25 e i 64 anni dovrà partecipare annualmente a qualche attività di formazione. In Italia, tuttavia, i dati mostrano una realtà diversa: secondo l'Indagine sulla formazione degli adulti del 2022 condotta dall'ISTAT, la partecipazione degli adulti italiani (25-64 anni) a programmi di formazione è inferiore di 11 punti rispetto alla media europea. Un ruolo centrale è giocato dalla motivazione: quasi l'80% delle persone in questa fascia d'età che non frequentano corsi formativi dichiarano di non essere interessate, mentre un 23,7% segnala il costo elevato come principale ostacolo, una percentuale ben superiore rispetto alla media europea (13,7%). Tuttavia, tra i giovani disoccupati sotto i 35 anni si riscontra una maggiore consapevolezza dell'importanza della formazione: tra i 18-24enni, il 61,8% è motivato a partecipare ad attività formative, una percentuale simile a quella dei 25-34enni (61,4%). Ciò suggerisce una crescente comprensione, tra le generazioni più giovani, del valore dell'apprendimento continuo per migliorare le proprie prospettive lavorative. Tra coloro che non partecipano, i disoccupati individuano nel costo il principale ostacolo (29%), mentre per gli occupati la principale difficoltà è conciliare formazione, lavoro e vita privata (37,8%); il fattore economico è qui segnalato solo dal 21,5%. Tale differenza dipende anche dal fatto

che più della metà dei corsi seguiti dagli occupati è finanziata, almeno in parte, da terzi, principalmente dal datore di lavoro (95,5% dei casi), mentre per i disoccupati questa percentuale scende al 37,1%. Di conseguenza, i disoccupati finanziano più spesso di tasca propria la formazione (33,1% contro il 23,2% degli occupati) o optano per corsi gratuiti (29,8% rispetto al 23% degli occupati). Oltre alle questioni economiche, anche altri fattori come le esperienze scolastiche iniziali, caratteristiche di personalità, l'accesso a informazioni sui programmi formativi e l'interesse per tematiche attuali influiscono sulla partecipazione degli adulti alla formazione (Borri, 2023).

2. L'apprendimento nell'adulto

La formazione degli adulti è un processo complesso, influenzato da fattori cognitivi, emotivi, motivazionali, esperienziali e sociali, tutti interconnessi e determinanti per il successo formativo. Ogni esperienza di apprendimento è unica e legata al contesto individuale e sociale. Diversi approcci teorici evidenziano le specificità dell'apprendimento adulto, come la maturità cognitiva, l'esperienza pregressa e la motivazione, che può essere intrinseca (desiderio di crescita e autorealizzazione) o estrinseca (obiettivi professionali o sociali). In entrambi i casi, la motivazione gioca un ruolo decisivo nel determinare l'efficacia dell'apprendimento, poiché stimola l'impegno, la perseveranza e la capacità di superare gli ostacoli (Donaldson, Graham, Kasworm & Dirkx, 1999). Inoltre, l'apprendimento adulto tende a essere più autodiretto, orientato alla risoluzione di problemi pratici e influenzato dalle esperienze personali e professionali. Il modello di Knowles (1980), considerato il padre dell'andragogia, si focalizza sulle specificità dell'apprendimento negli adulti, ponendo al centro i loro bisogni e interessi. Secondo Knowles, l'autodirezione è la caratteristica distintiva dell'adulto rispetto al bambino: l'adulto è consapevole delle proprie necessità, le traduce in obiettivi formativi, sceglie le strategie più idonee e valuta i risultati raggiunti. In questa prospettiva, l'apprendimento è visto come un processo attivo, non solo di ricezione passiva delle conoscenze, in cui l'esperienza accumulata gioca un ruolo fondamentale nell'arricchire e facilitare il percorso formativo. Secondo Mezirow (2003; 2016), l'apprendimento adulto è un processo trasformativo, in cui le esperienze passate vengono rielaborate per dare nuovi significati e guidare le azioni future. Questo bagaglio esperienziale può essere una risorsa, ma anche un ostacolo se genera preconcetti o rigidità (Borri, 2023). Da considerare inoltre che, con l'avanzare dell'età, si osserva un rallentamento della velocità di elaborazione delle informazioni e un declino di altri domini cognitivi. Tuttavia, adottare e utilizzare strategie cognitive adeguate può compensare le perdite cognitive legate all'invecchiamento (Hertzog, Kramer, Wilson & Lindenberger, 2008).

3. Metacognizione e apprendimento

A partire dalle specificità e necessità individuate nell'apprendimento adulto, è essenziale puntare su ciò che rende il percorso più efficace e motivante. Le ricerche mostrano che gli studenti efficaci usano buone strategie e hanno un atteggiamento motivazionale ed emotivo positivo verso lo studio. Si considerano coinvolti nello studio per interesse e soddisfazione personale e promuovono attivamente il proprio apprendimento (Borkowski, 1988; De Stasio & Di Chiacchio, 2015; Moliterni, De Stasio, Carboni & Di Chiacchio, 2011; Zimmerman, 1999). Il modello di apprendimento autoregolato di Zimmerman (1990;1999) dimostra come il rendimento nello studio sia strettamente collegato ai *processi cognitivi* coinvolti come la memorizzazione, la comprensione, il ragionamento, il problem solving e alla *metacognizione* ovvero la consapevolezza e controllo di tali processi (Zimmerman, 1999; Cleary & Zimmerman, 2012). Tramite la metacognizione si diviene maggiormente consapevoli circa il proprio processo di apprendimento e sugli eventuali ostacoli da considerare nel momento in cui si affrontano i compiti. Più una persona è cosciente di ciò che fa e di come la propria mente lavora, più è in grado di operare un controllo sui propri processi cognitivi e tanto più ottiene risultati positivi nelle attività che svolge. Gli studenti con buone capacità metacognitive risultano essere migliori pensatori critici, risolutori di problemi o decisori, rispetto agli

studenti che non lo sono (Bransford, Sherwood, Vye & Rieser, 1986; Ewell-Kumar, 1999; Heath, 1983). Flavell (1976), è stato il primo autore che ha parlato di metacognizione e la definisce come una *cognizione sulla cognizione*, ovvero un pensiero di secondo livello attraverso il quale l'individuo riflette consapevolmente sui propri processi mentali. Nel corso degli anni, la metacognizione si è arricchita di nuovi significati. Cornoldi e De Beni (2015) l'hanno definita come l'insieme dei processi mentali che regolano l'attività cognitiva. Gli autori distinguono tra conoscenza metacognitiva, ossia le convinzioni che una persona ha riguardo al proprio funzionamento mentale, e processi metacognitivi di controllo, ovvero tutte quelle attività cognitive che supportano operazioni come la previsione, la valutazione, la pianificazione e il monitoraggio delle azioni mentali. Possiamo considerare la metacognizione come un contenitore di tutte le operazioni cognitive che coordina e guida le funzioni esecutive (Boninelli, 2015). Un apprendimento metacognitivo include la consapevolezza sul proprio stile di apprendimento ovvero ogni studente dovrebbe conoscere la propria tendenza a preferire una determinata modalità per apprendere, che si manifesta nel modo in cui si percepiscono e si affrontano i compiti di apprendimento e le strategie adottate (Cadamuro, 2004).

Secondo Mariani (2000), gli stili di apprendimento si dividono in tre aree:

1. Modalità sensoriali: preferenze nel ricevere informazioni (visivo verbale, visivo non verbale, uditivo, cinestetico).
2. Modalità di elaborazione: stili cognitivi come l'analitico (focalizzato sui dettagli) e il globale (centrato sull'insieme).
3. Aspetto sociale: preferenza per l'apprendimento individuale o in gruppo.

Un ulteriore ruolo importante è giocato dalla dimensione emotiva che incide fortemente su motivazione, memoria e attenzione, influenzando il processo metacognitivo (Sousa, 2011). Un clima emotivo positivo facilita l'apprendimento, la memorizzazione, rafforzando fiducia e autoefficacia. Emozioni negative, invece, ostacolano concentrazione e motivazione, soprattutto negli adulti segnati da esperienze scolastiche passate sfavorevoli. Questo effetto è particolarmente rilevante per gli adulti, che spesso portano con sé esperienze scolastiche passate non sempre positive, il che può renderli più riluttanti ad affrontare nuovi percorsi formativi. Pekrun (2004) individua quattro gruppi di emozioni particolarmente rilevanti per l'apprendimento:

1. le emozioni di realizzazione, che si riferiscono alle attività di realizzazione e ai successi e ai fallimenti derivanti da tali attività (il piacere dell'apprendimento, la speranza e l'orgoglio legati al successo, l'ansia e la vergogna legati al fallimento);
2. le emozioni legate ai risultati, che sono molto diffuse nei contesti scolastici, soprattutto quando l'importanza del successo e del fallimento viene chiarita agli studenti;
3. le emozioni epistemiche, che sono emozioni innescate da problemi cognitivi, come la sorpresa per un nuovo compito, la curiosità, la confusione e la frustrazione per gli ostacoli e la gioia quando il problema viene risolto; sono particolarmente importanti nell'apprendimento con compiti nuovi e non routinari;
4. le emozioni sociali, che si riferiscono agli insegnanti e ai compagni in classe, come l'amore, la simpatia, la compassione, l'ammirazione, il disprezzo, l'invidia, la rabbia o l'ansia sociale.

Borkowski e Muthukrishna (2011) provano a tracciare l'identikit di un *buon elaboratore di informazioni* descrivendolo come uno studente che conosce un ampio numero di strategie di apprendimento e ne comprende l'utilità, sa come e quando usarle, le seleziona e ne controlla l'efficacia durante l'esecuzione. Crede inoltre nell'impegno, è intrinsecamente motivato ed orientato al compito, non teme il fallimento poiché si pone obiettivi di padronanza e concepisce le prove di valutazione come opportunità di apprendimento. Queste abilità metacognitive, una volta apprese, possono diventare abitudini mentali da applicare in un'ampia varietà di

contesti, anche da adulti è importante *allenare i muscoli cognitivi* continuando ad applicare consapevolmente le proprie abilità metacognitive a nuove conoscenze e in nuove situazioni (Dawson, 2008; Mathan & Koedinger, 2005).

4. Didattica metacognitiva

I formatori hanno un ruolo decisivo nell'aiutare gli allievi a sviluppare le competenze metacognitive per apprendere al meglio (Wilson & Bai, 2010). Le prospettive che analizzano e sostengono l'importanza di insegnare le strategie metacognitive mettono in evidenza come l'aiuto fornito dagli insegnanti include indizi, suggerimenti, elaborazioni delle risposte degli studenti, spiegazioni e ulteriori spiegazioni dei processi di pensiero (Borkowski & Muthukrishna, 2011). Nella didattica metacognitiva, l'obiettivo principale del formatore è promuovere negli studenti competenze di autoregolazione mentale che li rendano consapevoli del proprio apprendimento e gestori attivi dei propri processi cognitivi (Boninelli, 2015; Sperling, Howard, Staley & DuBois, 2004). Ianes (2001), sottolinea che il formatore che lavora con una didattica metacognitiva agisce su quattro livelli:

1. conoscenze relative al funzionamento cognitivo generale;
2. autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo;
3. uso di strategie di autoregolazione cognitiva (autodirezione);
4. variabili psicologiche sottostanti (autoefficacia, locus of control, attribuzioni e credenze, autostima e motivazione).

Cook, Kennedy e McGuire (2013) hanno sviluppato una strategia di apprendimento metacognitivo chiamata ciclo di apprendimento, che consiste di cinque fasi: visualizzare in anteprima, partecipazione, revisione, studio e valutazione. Questo modello fornisce agli studenti strategie che possono essere applicate per migliorare le loro capacità di apprendimento e monitorarla. Nello specifico il formatore suggerisce di usare le seguenti modalità nello studio:

1. anteprima: prima della lezione leggere un breve capitolo sull'argomento che si tratterà, sottolinearlo e segnare le parole più importanti, rivedere successivamente il riassunto e trovare lo scopo del capitolo.
2. partecipazione: durante le attività in classe rispondere alle domande poste dal docente e chiedere spiegazioni su dubbi importanti.
3. revisione: subito dopo la lezione in classe individuare se ci sono ancora dubbi, provare a riempire le lacune e a formulare ulteriori domande.
4. studio: mentre si studia porsi domande perché, come e come se.
5. valutare: verificare periodicamente la preparazione (autoregolazione):
 - a. Sto utilizzando il metodo di apprendimento in modo efficace?
 - b. Capisco abbastanza materiale da poterlo eventualmente spiegarlo ad altri amici?
 - c. Con che cosa ho avuto difficoltà?
 - d. Che tipo di cose posso fare per affrontare questa difficoltà?

Il ruolo dei formatori sarà quello di facilitare gli studenti a identificare e formulare i loro obiettivi di apprendimento, riconoscere la conoscenza acquisita necessaria per apprendere nuovo materiale (prerequisiti della conoscenza), scegliere una modalità di insegnamento che si adatti allo stile e alle caratteristiche di apprendimento del materiale studiato, monitorare i progressi di comprensione e valutare l'apprendimento dei risultati raggiunti (Borkowski & Muthukrishna, 2011). L'uso di mappe concettuali può inoltre essere incoraggiato dal formatore per aiutare gli studenti adulti a sviluppare le capacità di pensiero e promuovere la crescita della comprensione dei processi di apprendimento (Daley, 2002). Un modello di didattica metacognitiva è la lezione segmentata (Maknouz,

2021) articolata in modo da potenziare la conoscenza attraverso l'apprendimento attivo e la suddivisione della comunicazione in segmenti o *chunk* di apprendimento.

La lezione segmentata ha inizio con un brainstorming di 5 minuti che valuta le preconoscenze degli studenti sull'argomento e procede con la spiegazione diretta dal docente (15 minuti). Le informazioni devono essere presentate in piccoli pezzi, in modo che la memoria di lavoro possa elaborarle. Seguono attività operative da svolgersi individualmente o a gruppi di studenti (10 minuti). Gli studenti hanno bisogno di esercitarsi immediatamente dopo la spiegazione per spostare le informazioni dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine (Dawson, 2008). La lezione si conclude con la fase di feedback e restituzione da parte del docente. Gli ultimi 5 minuti vengono dedicati a spunti metacognitivi e feedback formativi. In questa ultima fase si chiede agli studenti di indicare punti di difficoltà o di forza, quali idee principali hanno colto e i 3 concetti che hanno capito meglio e i 3 in cui hanno faticato nella comprensione. In base a queste riflessioni il docente organizza la lezione successiva.

Nei contesti formativi per adulti è inoltre fondamentale facilitare l'apprendimento attraverso il cooperative learning, che valorizza il lavoro di gruppo e l'interazione tra pari. Le esperienze in gruppo diventano il punto di partenza per acquisire nuove competenze, attraverso un ciclo continuo di esperienza, riflessione, concettualizzazione e sperimentazione (Kolb, 1984). Il lavoro collaborativo potenzia l'apprendimento perché parlando l'uno con gli altri si fissano meglio le informazioni nella memoria, nel momento della condivisione alla classe si riflette su punti di difficoltà e di forza e inoltre il confronto tra gruppi permette di integrare nuovi punti di vista e nuovi stimoli (Maknouz, 2021; Kuhn, Shaw & Felton, 1997).

5. Lifelong Learning: una sfida strategica per una società in evoluzione

In una società in continuo cambiamento, l'apprendimento permanente è essenziale. Va sostenuto da politiche inclusive e didattiche innovative che rimuovano ostacoli e valorizzino motivazione e autoefficacia. Metacognizione, percorsi personalizzati e coinvolgimento attivo sono chiavi per un apprendimento efficace e duraturo. È altrettanto importante riconoscere il ruolo delle emozioni, delle esperienze passate e delle dinamiche sociali, che possono facilitare o ostacolare l'apprendimento, e agire su questi aspetti per creare ambienti formativi positivi e stimolanti. Per raggiungere gli ambiziosi obiettivi fissati dall'Unione Europea e colmare il divario rispetto ad altri Paesi, è necessaria una sinergia tra istituzioni, formatori e cittadini, che renda l'apprendimento continuo una risorsa accessibile e valorizzata da tutti. Investire nell'educazione degli adulti significa investire non solo nella crescita economica, ma anche nella costruzione di una società più equa, resiliente e consapevole, in cui ogni individuo possa esprimere il proprio potenziale e affrontare con fiducia le sfide del futuro.

La rassegna evidenzia l'importanza di integrare la metacognizione nella formazione per adulti, sottolineando il ruolo centrale di formatori consapevoli dei processi cognitivi. Riflettere sulle proprie strategie di apprendimento non è innato, ma va sviluppato, specialmente in un contesto in evoluzione. Le pratiche metacognitive migliorano l'efficacia dell'apprendimento, rafforzano fiducia e responsabilità personale, e favoriscono autonomia e adattabilità, qualità essenziali per il lifelong learning e per affrontare le sfide del mercato del lavoro moderno.

Note

¹ Mariacristina Rappazzo è una psicologa psicoterapeuta cognitivo-comportamentale. Collabora da diversi anni con l'Università Maria SS. Assunta di Roma nella formazione degli insegnanti di sostegno e fa parte dell'équipe di lavoro dell'Osservatorio Nazionale Salute e Benessere Insegnanti. Svolge attività di ricerca sul tema del benessere psicologico e del disagio nei contesti educativi; Email: m.rappazzo@lumsa.it.

² Angela Santoro è una psicologa bilingue italiano-spagnolo, docente e formatrice con una solida esperienza nel campo dell'educazione e dell'inclusione scolastica. Specializzata in inclusione educativa, ha maturato anni di lavoro in

contesti scolastici ed educativi sia in Italia che all'estero, collaborando con istituzioni, scuole, università e organizzazioni dedicate alla promozione del benessere e dell'equità educativa. Ha svolto numerosi interventi come formatrice rivolta a insegnanti, educatori e altri professionisti del settore, con particolare attenzione ai temi dell'inclusione, della diversità e della gestione dei bisogni educativi speciali. Email: sangelasantoro@gmail.com.

Riferimenti bibliografici

- Boninelli, M. L. (2015). L'approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all'emergenza scolastica. *Formazione & insegnamento*, 13, 99-108.
- Borkowski, J. G. (1988). Metacognizione e acquisizione di forza (empowerment): Implicazioni per l'educazione di alunni con handicap e difficoltà di apprendimento. In C. Cornoldi, & R. Vianello (A cura di), *Handicap comunicazione e linguaggio* (pp.36-38). Bergamo: Juvenilia.
- Borkowski, J.G. & Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Borri, M. (2023). Personalità e attrito cognitivo nella personalità degli adulti. *Lifelong Lifewide Learning*, 23, 537-549.
- Bransford, J.D., Sherwood, R., Vye, N. J., & Rieser, J. (1986). Teaching thinking and problem solving. *American Psychologist*, 41, 1078-1089.
- Cadamuro, A. (2004). *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*. Roma: Carocci.
- Cleary, T.J. & Zimmerman, B.J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In S.L. Christenson A. L. Reschly, & C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 237-257). Springer: US.
- Cook, E., Kennedy, E. & McGuire, S.Y., (2013). Effect of teaching metacognitive learning strategies on performance in general chemistry courses. *Journal of Chemical Education*, 90, 961-967.
- Cornoldi, C. (2001). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. & De Beni, R. (2015). *Gruppo MT: Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Daley, B.J. (2002). Facilitating learning with adult students through concept mapping. *Journal of Continuing Higher Education*, 50, 21-32.
- Dawson, T.L. (2008). Metacognition and learning in adulthood. Prepared in response to tasking from ODNI/CHCO/IC Leadership Development Office. *Developmental Testing Service, LLC*, 1-23.
- De Stasio, S. & Di Chiacchio, C. (2015). Metacognitive and self-regulated learning strategies profiles: An exploratory survey of a group of high school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6, 656-663.
- Donaldson, J.F., Graham, S.W., Kasworm, C. & Dirkx, J.M. (1999). *Adult Undergraduates' Participation and Involvement: Future Directions for Theory and Research*. Disponibile in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430473.pdf> (22 03 2025).
- Edwards, R. & Usher, R. (2001). Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? *Adult education Quarterly*, 51, 273-287.
- Ewell-Kumar, A. (1999). The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(10-A).
- European Commission (2017). *Piano d'azione sul pilastro europeo*. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1607&langId=it> (22 11 2025).
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hertzog, C., Kramer, A.F., Wilson, R.S. & Lindenberger, U. (2008). Enrichment effects on adult cognitive development: Can the functional capacity of older adults be preserved and enhanced? *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 1-65.
- Ianes, D. (2001). *Metacognizione e insegnamento*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2024). La formazione degli adulti anno 2022. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2024/04/Formazione-adulti-Anno2022.pdf> (22 11 2025).
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Knowles, M.S. (1980). From pedagogy to andragogy. *Religious Education*, 42-49.

- Knowles, M.S.(1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kuhn, D., Shaw, V. & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and Instruction*,15, 287-315.
- Mathan, S. & Koedinger, K.R. (2005). Fostering the intelligent novice: Learning from errors with metacognitive tutoring. *Educational Psychologist*, .40, 257-265.
- Maknouz, D. (2021). *La lezione segmentata: ritmata, varia, integrata*. Bologna: Zanichelli.
- Mariani, L. (2000). *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moliterni, P., De Stasio, S., Carboni, M. & Di Chiacchio, C. (2011). Il Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): un'applicazione su un campione di studenti universitari italiani. *Orientamenti pedagogici*, 58, 387-399.
- Pekrun, R. (2004). *Emotions and learning*. *Educational practices Series*, Belley: International Academy of Education, Vol. 24. Disponibile in: http://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf (10 03 2025).
- Sousa, D.A. (2011). *How the brain learns (4th ed.)*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Staley, R. & DuBois N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*,10,117-139.
- Wilson, N.S. & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269-288.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1999). Le abilità di studio e le strategie di autoregolazione dell'apprendimento. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 1, 25-49.

Sfide e opportunità per il futuro dell'istruzione degli adulti

Maurizio Algenti¹

Keywords

Apprendimento permanente,
Inclusione formativa, Democrazia
educativa, Tecnologie digitali,
Andragogia.

Abstract

Nel contesto di un mondo che cambia rapidamente, l'educazione non si limita più alle fasce giovani della popolazione, ma deve essere accessibile a tutti i membri della società, in qualsiasi fase della vita. Il concetto di apprendimento permanente (Lifelong learning) si inserisce in questo scenario come strumento fondamentale per garantire che tutti gli individui, indipendentemente dall'età, possano partecipare attivamente alla vita sociale, politica ed economica di una nazione. Questo saggio esplorerà le teorie pedagogiche, i metodi e gli strumenti che supportano l'apprendimento degli adulti, esplorandone peculiarità e criticità.

1. La teoria andragogica: Knowles vs Mezirow

Nel contesto storico contemporaneo sempre più complesso e interconnesso, la capacità di comprendere le dinamiche sociali, politiche ed economiche e di partecipare attivamente alla vita civica è essenziale per il buon funzionamento della democrazia. L'istruzione degli adulti, in particolare, si configura non solo come un processo di trasmissione di conoscenze, ma come un vero e proprio strumento di *empowerment*. Essa permette agli adulti di acquisire competenze critiche e riflessive che, in una società democratica, sono fondamentali per prendere decisioni consapevoli, per partecipare al dibattito pubblico e contribuire alla costruzione di una comunità più equa e giusta. In tale contesto, la teoria *andragogica*, sviluppata da *Malcolm Knowles* (1913-1997, educatore e teorico statunitense), si distingue nettamente dalla pedagogia tradizionale. Knowles sottolinea che gli adulti apprendono in modo più efficace quando l'apprendimento è *autodiretto* e si basa sulle esperienze pratiche. Per questo motivo, il processo formativo per gli adulti non deve limitarsi alla semplice trasmissione di contenuti, ma deve stimolare la riflessione critica, l'analisi delle esperienze e la partecipazione attiva. Ciò significa, nel contesto della democrazia, che l'istruzione degli adulti non deve solo trasmettere nozioni generiche, ma affrontare tematiche attuali e rilevanti, come i diritti civili, la giustizia sociale, l'inclusione e la sostenibilità. Un adulto che comprende e riflette su questi temi è maggiormente coinvolto e preparato a partecipare attivamente alla vita politica, a votare consapevolmente e a essere una voce informata nelle discussioni pubbliche. Nell'epoca digitale, tuttavia, la visione andragogica classica è stata oggetto di diverse critiche e reinterpretazioni. In primo luogo, si contesta una certa neutralità ideologica dell'andragogia, che spesso ignora le disuguaglianze strutturali (di genere, classe, etnia) che condizionano l'accesso e la qualità dell'apprendimento. In secondo luogo, il modello di auto-direzione dell'adulto assume un soggetto educabile idealizzato, razionale e autonomo, che non corrisponde sempre alla realtà delle persone adulte oggi, che sempre più spesso si vedono disorientate, precarie o digitalmente escluse in un mondo in continuo e inarrestabile cambiamento. Infine, l'andragogia appare poco attrezzata a interpretare le dinamiche dell'apprendimento in ambienti digitali, dove l'identità dell'adulto è fluida, iperconnessa, frammentata e costantemente messa in discussione. In questi ambienti, l'apprendimento è sempre più non lineare, socialmente mediato e influenzato da interazioni spesso non tradizionali, asincrone. Di fronte a

queste criticità, la teoria dell'apprendimento trasformativo elaborata da *Jack Mezirow* può offrire un importante contrappunto teorico. Secondo Mezirow, l'apprendimento degli adulti non è solo acquisizione di contenuti o abilità, ma può diventare un processo di trasformazione profonda dei propri schemi di riferimento, cioè delle convinzioni, delle prospettive e delle abitudini mentali con cui si interpreta la realtà. In tal senso, potremmo dire che tale processo si sviluppa attraverso eventi disorientanti (nei parametri a noi vicini la pandemia, per esempio), attraverso il dialogo con altri o tramite il confronto con prospettive alternative. L'approccio di Mezirow potrebbe rivelarsi particolarmente rilevante nei contesti post-pandemici e digitali, poiché riconosce il carattere critico e sociale dell'apprendimento, valorizza le esperienze soggettive anche nei momenti di crisi o incertezza e propone un apprendimento capace di generare consapevolezza, emancipazione e cambiamento.

Tabella comparativa (Knowles vs Mezirow)

Aspetto	Andragogia (Knowles)	Apprendimento trasformativo (Mezirow)
Origine teorica	Educazione degli adulti, approccio pragmatico	Educazione degli adulti, ispirazione critica e costruttivista
Visione dell'adulto	Autonomo, motivato al compito	Soggetto in trasformazione, influenzato da contesti e schemi
Focus principale	Sviluppo dell'autonomia e della capacità di apprendere	Cambiamento dei significati attraverso la riflessione critica
Ruolo dell'esperienza	Fonte primaria di apprendimento	Punto di partenza per il ripensamento critico dei propri presupposti
Processo di apprendimento	Autogestito, centrato sui bisogni e interessi individuali	Dialettico, basato su crisi/disorientamento, riflessione e dialogo
Criticità in contesti postmoderni	Visione idealizzata dell'adulto; poco sensibile a disuguaglianze e contesti	Maggiore capacità di leggere l'instabilità, la crisi, il cambiamento
Implicazioni per la formazione	Progettazione centrata sull'individuo e sulle competenze	Progettazione centrata sulla trasformazione personale e sociale
Finalità educativa	Rendere l'adulto autonomo e funzionale	Rendere l'adulto critico, consapevole, capace di cambiamento

2. Le sfide della transizione digitale: l'empowerment attraverso l'istruzione

L'*OECD Skills Outlook 2023* è un rapporto pubblicato dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), e fornisce un'analisi aggiornata sulle competenze della forza lavoro a livello globale. Il rapporto si concentra su alcuni punti salienti:

- Lo stato delle competenze degli adulti nei paesi OCSE (e non solo, anche paesi in via di sviluppo e fuori dall'OCSE);
- Le sfide emergenti legate alle trasformazioni tecnologiche, demografiche e sociali;
- Le disuguaglianze nell'accesso alle competenze e alle opportunità di formazione continua;
- Le politiche e le strategie efficaci per sviluppare, mantenere e migliorare le competenze lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*).

Secondo lo studio OCSE, le competenze digitali sono oggi tra le più richieste sul mercato del lavoro, ma restano distribuite in modo fortemente diseguale, generando un nuovo *digital divide* non solo in termini di accesso alle tecnologie, ma soprattutto in termini di capacità d'uso critico e significativo. In Italia recenti studi ISTAT (2024) hanno confermato che circa il 42% degli adulti possiede competenze digitali basse o inesistenti, con profonde differenze generazionali, geografiche e di status socioeconomico. Le zone rurali, il Sud e le categorie a basso titolo di studio risultano particolarmente svantaggiate. In ambito educativo, ciò si riflette nella necessità di ripensare i curricula, formare i docenti e costruire ambienti di apprendimento ibridi, flessibili e personalizzati. Nell'ambito dell'istruzione degli adulti, ciò si traduce nella possibilità di offrire percorsi formativi che consentano agli individui di sentirsi competenti e sicuri, attraverso la creazione di corsi che insegnano la *gestione delle finanze familiari*, la *salute mentale*, o le *tecnologie digitali*. L'educazione, dunque, offre una possibilità non solo di *empowerment individuale* ma anche *collettivo*, poiché gli individui, attraverso l'acquisizione di conoscenze, diventano più propensi alla partecipazione attiva. Gli adulti provenienti da contesti vulnerabili (come quelli con basso livello di istruzione, migranti, o disoccupati di lunga durata), spesso incontrano ostacoli significativi nel partecipare a discussioni politiche o nel far valere i propri diritti: tuttavia, se adeguatamente supportati con formazione mirata, essi possono acquisire le competenze necessarie per comprendere le dinamiche politiche e sociali e, soprattutto, per partecipare alla vita democratica in modo informato e consapevole. Un esempio: un progetto didattico di inclusione dei migranti, attraverso corsi di lingua italiana e educazione civica, li aiuterebbe non solo a integrarsi meglio nella società, ma anche a comprendere le leggi e i diritti che tutelano la loro posizione di cittadini. Questa tipologia di corsi fornisce infatti la base per partecipare attivamente alle elezioni locali, per comprendere come funzionano i servizi pubblici e per essere coinvolti in iniziative civiche e politiche.

3. La formazione permanente: riflessioni e nuovi sviluppi

Paolo Federighi è un accademico italiano di spicco nel campo dell'educazione degli adulti e della formazione permanente. Egli sottolinea come sia necessario promuovere una formazione lungo tutto l'arco della vita, che sia radicata nei territori e attenta ai soggetti più fragili. Indicando le risposte possibili per la lotta alle disuguaglianze educative, che devono muoversi su più livelli: quello politico-istituzionale, per rafforzare i servizi educativi, (per es. investire nei CPIA, sostenere reti territoriali per la formazione degli adulti), o quello tecnologico, per garantire l'accesso universale a strumenti digitali e competenze di base e quello pedagogico-sociale, adottando approcci centrati sulla persona, sul riconoscimento delle competenze informali e sulla valorizzazione dei contesti di apprendimento diffuso, come biblioteche, associazioni, enti del terzo settore. Tenendo conto della situazione che si è delineata nel quadro generale di una società post-pandemica, si impone quindi una riflessione sul ruolo della formazione come leva di equità, intesa non solo come strumento di aggiornamento professionale, ma come diritto di cittadinanza. In questo senso Federighi promuove una visione della formazione centrata sui bisogni della persona e sull'importanza dell'apprendimento esperienziale, ribadendo che l'educazione deve garantire a ogni cittadino la possibilità di apprendere lungo tutto l'arco della vita, valorizzando saperi formali, non formali e informali.

Il combinato disposto di transizione digitale, disuguaglianze educative e fragilità post-pandemiche impone un ripensamento profondo a livello nazionale delle politiche educative. A livello politico, la *Strategia nazionale per le competenze della popolazione adulta* (approvata nel 2023 in Italia) potrebbe rappresentare un tentativo di rilancio dell'educazione permanente, in coerenza con il Piano d'azione europeo per l'istruzione degli adulti (2021–2030). Le sue linee guida mirano a:

- ampliare la rete dei CPIA (Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti);
- promuovere percorsi modulari, flessibili e riconoscibili;

- rafforzare le sinergie tra istruzione, formazione professionale e mondo del lavoro;
- integrare la validazione delle competenze acquisite in contesti informali e non formali.

Proviamo a tracciare i pro e i contro di questo nuovo approccio, prima di tutto analizzando i punti di forza del progetto.

La strategia promuove un approccio integrato, coinvolgendo Ministeri (Lavoro, Istruzione, Università), Regioni, enti locali, parti sociali e terzo settore, con l'obiettivo di costruire una *governance* unitaria e coerente, ponendo l'accento su percorsi personalizzati, riconoscendo che gli adulti hanno esigenze formative specifiche e differenti in base all'età, al livello di istruzione, alla condizione occupazionale. Da qui una valorizzazione delle competenze non formali e informali, promuovendo la validazione degli apprendimenti acquisiti (lavoro, volontariato, esperienze personali...) e ampliando le opportunità di certificazione delle competenze. Il progetto, almeno sulla carta, offre anche una prospettiva di un approccio più attuale alla digitalizzazione e alle nuove tecnologie, con una forte attenzione allo sviluppo delle competenze digitali di base e avanzate.

Tuttavia, le criticità di una messa in opera di un progetto così ambizioso potrebbe essere quella di scontrarsi con la realtà del nostro Paese, che da sempre fa riscontrare una bassa partecipazione alla formazione continua: tale strategia rischia di non riuscire ad essere incisiva senza forti incentivi e campagne di sensibilizzazione. Occorre puntualizzare che in molte fasce della popolazione adulta, soprattutto tra i meno scolarizzati, manca una cultura della formazione continua, e ciò ostacola la domanda di apprendimento: gli adulti più vulnerabili (es. disoccupati di lungo periodo, migranti, adulti con disabilità) incontrano spesso barriere logistiche, economiche e culturali nell'accesso alle opportunità formative. In ultimo, quale sarebbe il soggetto destinato a monitorare il sistema? Cioè chi sarà destinato a monitorare in modo efficace i risultati delle politiche per l'apprendimento? Ovviamente la mancanza, almeno al momento, di un ente *super partes* e autorevole, deputato a tale incarico, rende difficile valutare l'impatto reale di tale nuova strategia.

Nel nostro Paese ci sono numerosi esempi di progetti che promuovono l'empowerment degli adulti e la partecipazione democratica attraverso l'istruzione. Prendiamo in analisi il progetto *Digital Literacy for Democracy (DL4D)*, che si concentra sull'alfabetizzazione digitale per adulti di diverse età e con diverse esperienze di vita. Il progetto *DL4D* ha visto un'importante partecipazione delle scuole italiane, in particolare attraverso iniziative promosse da enti come la *Fondazione Mondo Digitale* e il CREMIT (Centro di ricerca sull'educazione ai media, all'innovazione e alla tecnologia) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Il CREMIT ha realizzato il progetto *Digital Connections*: il progetto ha integrato la lotta contro la povertà educativa digitale nel curriculum di educazione civica delle scuole secondarie di primo grado, attivando 7 redazioni partecipative in aula. Le attività hanno incluso la produzione di contenuti digitali come articoli, podcast e storytelling, utilizzando strumenti come Wikipedia e piattaforme di social media. Queste esperienze hanno contribuito a sviluppare competenze digitali, pensiero critico e partecipazione attiva tra gli studenti.

Di seguito alcuni dati:

- *Partecipazione scolastica*. Oltre 99 scuole italiane hanno partecipato al progetto *Digital Connections*, coinvolgendo più di 6.000 studenti e 400 docenti.
- *Attività svolte*. Le scuole hanno attivato 7 redazioni partecipative, producendo contenuti digitali come articoli, podcast e storytelling, utilizzando strumenti come Wikipedia e piattaforme di social media.
- *Competenze sviluppate*. Gli studenti hanno acquisito competenze in alfabetizzazione digitale e mediatica, pensiero critico, produzione di contenuti digitali e partecipazione attiva alla vita democratica.

4. L'UE e la lifelong learning

Nei paesi dell'UE, l'educazione degli adulti è da tempo considerata una componente essenziale del lifelong learning e della coesione sociale. Alcuni modelli offrono spunti interessanti per rafforzare anche le politiche italiane. Analizziamone alcuni:

- *il modello scandinavo*

Le *Folk High Schools* (scuole popolari) offrono percorsi educativi non formali per adulti, spesso senza esami o titoli, puntando sull'autonomia personale, il dibattito democratico e l'apprendimento collaborativo. Rispetto ai progetti italiani, si osserva una maggiore enfasi sulla libertà educativa, il dialogo critico e l'autogestione.

- *il modello britannico*

Nel Regno Unito, il *lifelong learning* è promosso attraverso un sistema misto pubblico-privato. Le *Citizenship Education Units* sono specificamente pensate per migranti e nuove comunità.

L'approccio britannico è orientato all'occupabilità, ma anche qui si integra l'educazione civica come parte del percorso di integrazione.

- *il modello francese*

La Francia ha un sistema di educazione popolare molto radicato, con istituzioni come le *Maisons des savoirs* o le associazioni di educazione permanente che offrono percorsi culturali e civici. Esistono anche programmi statali che prevedono moduli obbligatori di formazione civica e linguistica per l'integrazione. Similmente al modello italiano, si punta sull'integrazione linguistica e civica, ma con un maggiore coordinamento nazionale.

- *il modello tedesco*

In Germania, le *Volkshochschulen* (scuole popolari) sono centri pubblici di formazione permanente, molto diffusi sul territorio e accessibili a tutti. Offrono corsi su temi civici, culturali, tecnologici e di integrazione per migranti. Il sistema è fortemente sostenuto dallo Stato e considerato parte integrante della democrazia partecipativa. Il modello tedesco si distingue per l'organizzazione capillare e sistemica, e per la centralità del ruolo delle città come motore dell'educazione democratica.

In tutti questi contesti, nazionali e non, i formatori svolgono un ruolo essenziale come mediatori culturali, educatori e agenti di cambiamento, creano spazi di apprendimento accoglienti e partecipativi, dove ogni persona si sente ascoltata e valorizzata. L'ambiente di apprendimento in questo senso è centrale: se l'adulto si sente giudicato, non apprende. Se si sente accolto, si attiva. I formatori guidano l'individuo su come accedere ai servizi pubblici, o come partecipare alla vita civica, acuendo la necessità di sviluppare senso critico, rispetto delle regole e dialogo. Molti adulti, specialmente se stranieri o in condizione di svantaggio, non conoscono a fondo i diritti e doveri del cittadino, le modalità di partecipazione alla vita democratica, o il funzionamento delle istituzioni. Solo in questo modo la partecipazione politica diventa praticabile e accessibile, e non solo garantita in teoria. Occorre ricordare che l'istruzione degli adulti spesso si svolge in contesti locali (scuole, centri civici, associazioni, biblioteche...) e promuove attività che collegano il percorso formativo alla comunità come progetti di cittadinanza attiva (es. orti urbani, iniziative ambientali, supporto a scuole e quartieri), oppure la partecipazione a eventi pubblici e consultazioni civiche, o collaborazioni con enti locali. Questo approccio stimola una partecipazione politica concreta e dal basso, fondata sul coinvolgimento diretto nella vita della città o del quartiere, con una crescita nell'individuo, magari precedentemente marginalizzato, della fiducia nelle istituzioni: un rapporto di fiducia e responsabilità reciproca.

5. La sfida dell'accessibilità e dell'equità nell'Italia post-pandemia

Nel nostro Paese la sfida principale rimane quella di garantire che ogni adulto, indipendentemente dal suo background socio-culturale, possa accedere a percorsi formativi significativi. In particolare, la povertà educativa, la disuguaglianza digitale e la scarsa disponibilità di risorse in alcune aree continuano a rappresentare ostacoli significativi. Le politiche educative devono quindi concentrarsi non solo sull'offerta formativa, ma anche sulla rimozione di queste barriere, attraverso l'accesso a risorse tecnologiche, la formazione di docenti specializzati e l'investimento in infrastrutture.

La pandemia da COVID-19 ha rappresentato in tale contesto un punto di rottura globale, amplificando vulnerabilità preesistenti del sistema e generando nuove forme di esclusione sociale ed educativa. Durante i periodi di lockdown e di restrizioni, milioni di persone, anche nel nostro Paese, hanno vissuto un'interruzione o una drastica trasformazione dei propri percorsi di apprendimento e di lavoro. La didattica a distanza (DAD) e il lavoro agile (*smart working*) sono diventati strumenti centrali, ma non accessibili a tutti in modo equo. Il divario è apparso evidente in diversi ambiti:

- *accesso alle tecnologie*: molte famiglie non disponevano di dispositivi adeguati o di connessioni stabili.
- *competenze digitali*: sia studenti che adulti hanno mostrato difficoltà ad adattarsi a modalità di apprendimento online, evidenziando carenze nelle competenze digitali di base e nella capacità di auto-apprendimento.
- *supporto familiare ed educativo*: i bambini e i giovani provenienti da famiglie con basso capitale culturale hanno ricevuto probabilmente meno sostegno durante il *lockdown*, con conseguenze durature sull'apprendimento.

Secondo alcuni dati dell'ISTAT (2024), i gruppi più penalizzati dalla pandemia in termini educativi e sociali sono stati:

- *-studenti con background svantaggiato*: la mancanza di ambienti favorevoli allo studio e il basso coinvolgimento familiare hanno contribuito a un aumento del rischio di abbandono scolastico;
- *donne e madri lavoratrici*: talvolta costrette a lasciare il lavoro per far fronte alla cura dei figli e alla gestione della didattica domestica;
- *i giovani in età lavorativa*: forse la categoria che ha subito la più forte marginalizzazione, sia per la difficoltà di accesso alla formazione sia per l'instabilità del mercato del lavoro;
- *i migranti e le persone con disabilità*: questa categoria è stata in parte esclusa dalle misure emergenziali, spesso per barriere linguistiche, culturali o tecnologiche.

Di fatto le conseguenze educative della pandemia rischiano di durare nel tempo se non affrontate con politiche strutturate. Alcuni effetti negativi sono già visibili ed includono cali del rendimento scolastico, mancata continuità nella formazione degli adulti (magari interrotta durante la pandemia e solo parzialmente ripresa), oppure una crescente sfiducia nelle istituzioni educative da parte di famiglie e studenti appartenenti a contesti vulnerabili. Una possibile soluzione per contrastare alcuni fenomeni successivi al periodo pandemico potrebbe essere una progettazione educativa strutturale, che abbia accesso a fondi statali più consistenti, inclusiva e capace di integrare strumenti digitali, supporti personalizzati e azioni di comunità,

Durante la pandemia, molti docenti si sono trovati impreparati all'uso delle tecnologie digitali. Ciò si è verificato anche per una cosiddetta formazione d'emergenza (poiché spesso autodidatta), o per mancanza di competenze pedagogiche per la didattica digitale. Sintomo dello scenario post-pandemico è stato anche il rischio di burnout del personale scolastico, che durante il periodo della pandemia ha dovuto, in alcuni casi, sopportare un carico di

lavoro maggiore rispetto a quello solito, spesso per colmare i gap esistenti tra teoria e prassi di insegnamento. La pandemia ha messo in luce l'importanza della flessibilità metodologica, ma anche i limiti della digitalizzazione forzata. Con tutta probabilità, la scuola italiana paga un predominio della lezione frontale, anche nella didattica online. La crisi pandemica ha inoltre mostrato la necessità di rivedere contenuti, priorità e modalità di valutazione, che mostrano la scuola italiana ancora invischiata in curricula spesso troppo carichi e poco centrati sulle competenze trasversali o valutazioni ancora molto basate su prove mnemoniche. È emersa la centralità della collaborazione tra scuola, famiglie, enti territoriali, così come la necessità di una comunità educante allargata, scegliendo una scuola come presidio di coesione sociale. In sintesi, si soffre ancora di una mancata riflessione sistemica su cosa significhi insegnare e valutare in uno scenario post-pandemico.

6. Il digital divide post-pandemico: le prospettive di Illeris e Jarvis

La crisi pandemica ha accelerato i processi di digitalizzazione in tutti i settori della società, trasformando radicalmente le modalità con cui gli adulti accedono alla formazione. Tuttavia, questa transizione non ha coinvolto tutti in modo equo: ha anzi amplificato il *digital divide*, generando nuove forme di esclusione educativa, culturale e sociale. Nel periodo successivo alla pandemia, il *digital divide* si è manifestato in tre dimensioni principali:

- *accesso materiale*: non tutti gli adulti hanno avuto accesso a dispositivi adeguati o di una connessione stabile;
- *competenze digitali*: molti adulti, soprattutto over 50, lavoratori a bassa qualificazione o persone in condizioni di marginalità sociale, non possiedono le competenze necessarie per usare efficacemente gli strumenti digitali;
- *uso significativo*: anche tra chi ha accesso e competenze, non tutti riescono a utilizzare la tecnologia per scopi formativi, emancipativi o professionali.

In Italia, secondo ISTAT (2024), quasi un adulto su due non possiede le competenze digitali minime richieste dalla cittadinanza attiva o dal lavoro digitale. Questo impone una riflessione più ampia su come gli adulti apprendano, soprattutto in situazioni di svantaggio e in ambienti digitali. Per comprendere le dinamiche dell'apprendimento adulto in questo contesto complesso, risultano particolarmente illuminanti i contributi teorici di *Knud Illeris* e *Peter Jarvis*.

Nel suo modello teorico, lo studioso danese Knud Illeris propone una concezione tridimensionale dell'apprendimento degli adulti, che integra: il contenuto (ciò che si apprende cognitivamente) l'incentivo (la dimensione emotiva), e l'interazione (il contesto sociale, relazionale e ambientale). Illeris sottolinea che l'apprendimento non è solo acquisizione di conoscenze, ma un processo complesso, influenzato dai fattori emotivi e sociali. Questo è particolarmente rilevante nel contesto post-pandemico, dove molti adulti hanno sperimentato insicurezza, isolamento e ansia digitale, che ostacolano il processo formativo. Nel contesto del *digital divide* le barriere non sono solo tecnologiche, ma anche motivazionali e identitarie: la mancanza di fiducia in sé, la paura del giudizio o l'esperienza di fallimenti pregressi possono impedire agli adulti di avvicinarsi alle opportunità educative digitali.

Peter Jarvis è un autore e accademico britannico di spicco nel campo dell'educazione degli adulti e dell'apprendimento permanente. Egli propone una visione dell'apprendimento adulto come trasformazione dell'esperienza vissuta. L'apprendimento inizia da una *disjuncture*, un'interruzione dell'equilibrio tra il sé e il mondo, un concetto estremamente attuale nel contesto del COVID-19, che ha rappresentato per molti adulti una rottura radicale della normalità. Secondo *Jarvis*, l'adulto apprende non solo in modo intenzionale, ma anche in modo incidentale, emotivo e corporeo, spesso in risposta a sfide esistenziali. Il passaggio alla formazione digitale,

quindi, non può essere considerato solo un cambiamento di piattaforma, ma una trasformazione più profonda del modo in cui l'adulto vive, interagisce e si riconosce come soggetto apprendente. Questo implica che l'inclusione digitale degli adulti richiede percorsi di accompagnamento, che tengano conto non solo delle abilità tecniche, ma anche della dimensione biografica, motivazionale e relazionale dell'apprendimento.

Alla luce di questi modelli teorici, è possibile delineare alcune implicazioni per la formazione degli adulti nel mondo post-COVID. Uno su tutti quello di superare l'idea di alfabetizzazione digitale come semplice trasmissione di competenze tecniche, promuovendo invece competenze digitali critiche e riflessive. In secondo luogo, sviluppare ambienti di apprendimento inclusivi e accessibili, capaci di accogliere le differenze e ridurre le barriere emotive. L'emergenza pandemica è stata senza dubbio per tutti noi una grande maestra: ha reso evidente che l'inclusione digitale degli adulti non è solo una questione di connettività, ma un problema educativo complesso, che coinvolge emozioni, identità, relazioni e significati.

7. La pedagogia e l'etica del prendersi cura

L'inclusione non è solo una questione di accesso a risorse materiali, ma anche di riconoscimento, cura e partecipazione attiva alla vita sociale e politica.

Martha Nussbaum filosofa statunitense tra le più influenti, nota per il suo lavoro nell'ambito della filosofia morale, politica e del diritto, sviluppa l'approccio delle capacità ovvero sulle reali opportunità di fare e di essere ciò che si ha motivo di apprezzare. Nella sua opera *Women and Human Development* del 2000, identifica dieci capacità centrali, tra cui la vita, la salute fisica, l'integrità corporea, i sensi, l'immaginazione e il pensiero, le emozioni, la ragione pratica, l'affiliazione, il gioco e il controllo sull'ambiente. Queste capacità rappresentano le condizioni minime necessarie per una vita dignitosa e sono universali, indipendentemente dalle differenze individuali o culturali. L'inclusione, secondo Nussbaum, implica garantire a ogni persona la possibilità di sviluppare e esercitare queste capacità, superando le barriere strutturali e sociali che limitano la libertà individuale. La filosofa statunitense sostiene che la giustizia sociale non può essere valutata solo con criteri economici, come il PIL, ma deve invece garantire che ogni individuo possa sviluppare e utilizzare un insieme minimo di capacità fondamentali per vivere una vita degna. Questi principi implicano una visione etica che riconosce l'uguaglianza intrinseca di ogni persona e la necessità di politiche pubbliche che promuovano l'accesso equo alle risorse e alle opportunità.

Joan Tronto, professoressa di Scienze politiche all'Università del Minnesota, nel suo libro *Moral Boundaries* del 1993, propone un'etica del prendersi cura che sposta l'attenzione dalle teorie morali tradizionali alla pratica quotidiana del prendersi cura degli altri. Secondo Tronto, il prendersi cura è un'attività politica e morale che coinvolge quattro fasi:

- *caring about*: notare che c'è un bisogno
- *taking care of*: assumersi la responsabilità di rispondere a quel bisogno.
- *care giving*: fornire concretamente la cura (es. insegnare o ascoltare).
- *care receiving*: valutare come la cura è stata ricevuta
- *caring with* (aggiunta in un secondo momento rispetto alle prime quattro): agire insieme, democraticamente, per costruire una società della cura condivisa.

Tronto critica la tendenza della società a delegare il prendersi cura a pochi, spesso donne o minoranze, e a considerarlo un'attività privata e non politica. L'inclusione, secondo Tronto, si realizza quando la società riconosce e valorizza il prendersi cura come una responsabilità collettiva, promuovendo politiche che supportino il benessere di tutti i membri della comunità.

Sia l'approccio di Nussbaum che l'etica del prendersi cura di Tronto offrono prospettive complementari sull'inclusione: Nussbaum fornisce un quadro teorico che identifica le condizioni necessarie per una vita dignitosa, mentre Tronto enfatizza l'importanza delle pratiche quotidiane e delle relazioni interpersonali nel promuovere il benessere collettivo. Entrambe le teorie riconoscono la centralità della dignità umana e l'importanza di strutture sociali che permettano a ogni individuo di sviluppare il proprio potenziale. Letta attraverso queste teorie emerge l'inclusione, come un concetto complesso che abbraccia dimensioni teoriche, pratiche e politiche. Non si tratta solo di garantire diritti o risorse, ma di costruire una società che riconosca e valorizzi la dignità di ogni individuo, promuovendo relazioni di cura reciproca e opportunità reali di partecipazione.

8. Conclusioni: l'istruzione degli adulti come leva per l'equità democratica

Se adeguatamente progettata e supportata, l'istruzione degli adulti è un potente strumento per promuovere inclusione sociale, partecipazione democratica e coesione sociale. Le metodologie pedagogiche, le pratiche didattiche inclusive e l'uso delle tecnologie digitali sono essenziali per creare opportunità di apprendimento che rispondano alle diverse esigenze degli adulti. Tuttavia, è necessario che le politiche educative continuino a garantire l'accesso a questi strumenti a tutti, per costruire una società più equa e democratica, in cui ogni individuo possa partecipare pienamente e consapevolmente al processo democratico. In un'epoca segnata da trasformazioni tecnologiche accelerate, crisi ambientali, instabilità economica, conflitti tra Paesi e nuove forme di esclusione, l'accesso continuo all'apprendimento diventa una condizione fondamentale per l'esercizio effettivo della cittadinanza. Le disuguaglianze democratiche non si esprimono solo nel voto o nella rappresentanza, ma nella capacità di comprendere criticamente l'informazione, di agire nel mondo del lavoro, di partecipare alla vita culturale e sociale, di orientarsi nelle scelte personali e collettive. Da questo punto di vista, l'educazione degli adulti, se concepita in modo trasformativo, può fornire strumenti cognitivi, linguistici, digitali e riflessivi per colmare i divari che separano chi ha potere decisionale da chi ne è escluso. Tuttavia, perché questa funzione si realizzi, l'istruzione degli adulti non può essere trattata come politica residuale o emergenziale, deve essere invece riconosciuta come diritto universale permanente e sostenuta da investimenti strutturali, reti territoriali inclusive, valorizzazione del sapere esperienziale e riconoscimento formale e informale delle competenze. Il nostro Paese paga la mancanza di investimenti strutturali e politiche volte allo sviluppo di tali problematiche. Occorre promuovere approcci pedagogici che non si limitino alla trasmissione di contenuti, ma che sviluppino pensiero critico e consapevolezza sociale. In definitiva, investire sull'istruzione degli adulti significa rafforzare la democrazia alla radice, restituendo centralità a soggetti troppo spesso invisibili: lavoratori precari, migranti, donne, anziani, persone senza titolo di studio. Solo in questo modo sarà possibile costruire una società più equa, dialogica e resiliente, capace di includere tutti nei processi decisionali e di affrontare le sfide complesse del presente con competenza, solidarietà e senso critico.

Note

¹ Maurizio Algenti, Insegnante di sostegno (scuola primaria) IC RIPI. Tutor dei corsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) Facoltà di Scienze dell'Educazione e della Formazione presso L'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale; Email: maurdgl@libero.it.

Bibliografia

- Commissione Europea. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. <https://www.lavoro.gov.it/priorita/pagine/piano-strategico-nazionale-per-lo-sviluppo-delle-competenze-della-popolazione-adulta>
- European Commission. (2020a). European education area: Working to make education and training systems more inclusive, efficient and innovative. Publications Office of the European Union.

- European Commission. (2020b). European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2023). Adult learning statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics
- Federighi, P. (2021). Educazione in età adulta. Un diritto per tutti. ETS.
- Freire, P. (1970). Pedagogia degli oppressi (trad. it. 1971). Milano: Edizioni Gruppo Abele.
- ISTAT. (2024). Rapporto annuale sulla situazione del Paese. <https://www.istat.it>
- Jarvis, P. (2004). Adult education and lifelong learning: Theory and practice (3rd ed.). Routledge.
- Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Cambridge Books.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). Strategia nazionale per le competenze della popolazione adulta. <https://www.miur.gov.it>
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Linee guida per l'apprendimento permanente e l'educazione degli adulti. Roma.
- OECD. (2023). Skills Outlook 2023: Skills for a resilient workforce. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264877685-en>
- UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report. <https://www.unesco.org/gem-report/>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Agency consapevole e identità apprenditiva nell'Educazione degli adulti

Chiara Urbani¹

Keywords

Growth mindset, Processi di apprendimento, Formazione docente, Identità apprenditiva, Mindful agency.

Abstract

Nel quadro dell'EdA e del lifelong learning, l'attitudine al miglioramento, l'impegno e la perseveranza assumono rilevanza crescente per la qualificazione dei processi di apprendimento. Nell'ambito delle LifeComp, diventa cruciale il ruolo dell'insegnante nel supportare i processi di apprendimento degli studenti adulti, per costruire e sostenere un'attitudine alla crescita e disponibilità al cambiamento. Lo scopo del contributo è avviare una discussione sull'importanza della percezione docente della mentalità di crescita o growth mindset nell'ambito dell'educazione degli adulti, per sostenere la formazione permanente lungo tutto l'arco della vita. Verranno esplorate le dimensioni formative sia personali che ecologiche per la costruzione di agency consapevole o mindful agency, capaci di profilare un'identità apprenditiva. L'approccio prescelto, coniugando qualità dei processi e agentività personale, costituisce un riferimento dall'ampia portata revisionale e capacitativa sulla professionalità docente e sul ruolo dei CPIA.

1. Introduzione

Gli obiettivi di sviluppo dell'Unione Europea collegano l'incremento della competitività economica all'accrescimento delle competenze (COM, 2010), configurando un orizzonte di apprendimento permanente. Il principio viene ampiamente promosso dall'Agenda 2030 (Nazioni Unite, 2015) e, soprattutto, dall'Agenda per le Competenze per l'Europa del 2020, che incoraggia l'innalzamento dei livelli di partecipazione degli adulti tra 25 e 64 anni alle attività di apprendimento, per sostenere l'occupabilità e/o il re-inserimento lavorativo, e adeguare lo sviluppo delle competenze per la vita (tramite l'alfabetizzazione digitale, civica, finanziaria, sanitaria e ambientale di base) (COM, 2020).

Con l'introduzione a livello nazionale del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze e tramite l'avvio dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) nel 2012, si è andato a delineare il nuovo sistema nazionale di erogazione dei percorsi di istruzione degli adulti, finalizzato al conseguimento di titoli di studio e certificazioni, e all'ampliamento e integrazione dell'offerta formativa, anche favorendo il raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione. Ai CPIA viene affidata la responsabilità, nell'ambito di attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti, di valorizzare il loro ruolo di "struttura di servizio". Ciò consiste nella predisposizione di "misure di sistema" volte alla lettura dei fabbisogni formativi del territorio, nella costruzione di profili degli adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e lavorativi, e nell'interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta, da cui dipendono scelte organizzative e gestionali rivolte all'accoglienza e all'orientamento. I CPIA vengono pertanto individuati per realizzare il "Piano nazionale di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta", così come raccomandato dalle Agende europee, assegnando loro una funzione di sviluppo e implementazione delle reti per l'apprendimento permanente, in funzione di un complessivo miglioramento e qualificazione del sistema di istruzione e formazione nazionale.

La traduzione politica dei principi riferiti all'Educazione degli Adulti (EdA) comporta una duplice lettura: da un lato, si delinea il ruolo dei sistemi dell'istruzione e formazione degli adulti nell'assicurare competenze spendibili sul piano occupazionale ed economico-produttivo, mentre dall'altro, in relazione ai bisogni della contemporaneità e ai cambiamenti dei modelli socio-culturali, si intravede la necessità di formare il cittadino per l'adeguamento delle competenze civiche e di partecipazione sociale, per assicurare la soddisfazione autonoma dei bisogni in senso welfaristico-assistenziale (Margiotta, 2012). L'affiancamento politico del paradigma dello sviluppo sostenibile e dell'ecologia della formazione al tema dell'EdA tende inoltre a sottolineare l'importanza della costruzione dell'autonomia decisionale per la definizione personale degli obiettivi della formazione (Margiotta, 2015).

La duplice esigenza sia di collocazione sociale e lavorativa, sia di arricchimento personale, esprime una tendenza verso una profonda conversione trasformativa del soggetto che apprende (Di Rienzo, 2024; Loiodice, 2016). Ciò comporta, per i CPIA, il potenziamento di tutte quelle dimensioni (previsionali, semantiche, di scelta personale, di capacitazione dell'azione, etc.) (Sen, 2000) capaci di attivare, nel soggetto adulto, la consapevolezza e la responsabilità di costruire il proprio progetto formativo ed esistenziale, sia a livello individuale che sociale. Il discorso su fattori e dimensioni di conversione (Nussbaum, 2012) che influenzano la progettazione formativa in senso capacitativo porta a considerare la rilevanza che condizioni e disposizioni personali assumono nel qualificare i processi quali opportunità non solo formali, bensì sostanziali. Si pensi cioè all'influenza che idee, percezioni, e atteggiamenti mentali possono esercitare sulla motivazione e sulla volontà di apprendere, e sulla qualità degli apprendimenti, anche in presenza di risorse e condizioni oggettive favorevoli. Aspetti quali: consapevolezza di sé, credenze personali sui modi di funzionare, competenze metacognitive, capacità di autoregolazione, possono condizionare i processi dell'apprendimento adulto così come quelli degli studenti inseriti nei percorsi scolastici. Ciò che il presente contributo intende sviluppare riguarda il costrutto di mentalità di crescita, nella sua valenza pedagogica e nel rispettivo potenziale generativo sulla professionalizzazione degli insegnanti nell'ambito dell'EdA, in funzione della qualificazione formativa e personale in senso umanistico e realizzativo. Nei capitoli seguenti viene presentata una breve rassegna bibliografica sistematica che dall'approfondimento del costrutto del *growth mindset* condurrà a una riflessione teorica sugli scopi ultimi della formazione nell'ambito dell'EdA che, incrociata con gli approcci ri-umanizzanti derivati dalle teorie capacitative sulla formazione, intende ristabilire un nuovo equilibrio tra richiami tecnico-strumentali sulla professionalizzazione docente e costruzione di consapevolezza e responsabilità apprenditiva, influenzando tutti gli adulti coinvolti nei processi di crescita.

2. Cultura dell'apprendimento e responsabilità docente

Tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate dalla Commissione Europea (COM, 2006), troviamo la competenza di "imparare ad imparare" (*learning to learn* o *L2L*), intesa quale capacità di perseverare e migliorare nell'apprendimento, che il quadro delle *LifeComp* (EC, 2018; Sala et al., 2020; Caena & Stringher, 2020) riprende affiancando, alle competenze di gestione degli apprendimenti e di pensiero critico, quella riferita allo sviluppo di mentalità di crescita o *growth mindset*-GM. Nell'EdA la distinzione operata rappresenta, per i docenti, un riferimento di progettazione pedagogico-educativa e didattica, per la sua capacità di descrivere sinteticamente, e ricomprendere operativamente, sia dimensioni cognitive e metacognitive, sia quelle emotive e socio-relazionali, per costruire ambienti di apprendimento coerenti, come raccomandato nel quadro di *Lifecomp into Action* (Sala & Herrero Rámila, 2022).

Carol Dweck, nell'inaugurare il filone di studi sul *growth mindset*-GM o mentalità di crescita in ambito psicologico (Dweck, 2006, 2022; Dweck, Walton, & Cohen, 2014), descrive la convinzione di chi, avendo fiducia nel proprio potenziale di apprendimento, lo concepisce in senso progressivo ed evolutivo. Chi invece considera le proprie caratteristiche come imm modificabili, legate a qualità fisse, come il talento e/o componenti genetiche,

è caratterizzato da *fixed mindset*. Seaton (2018, p.42) ha evidenziato come le mentalità *fixed*: i. rispondano in modo schematico ai compiti, sulla base di esperienze passate, condizionando le possibilità di successo nel futuro; ii. tendano a priorizzare la performance a scapito dell'apprendimento, adottando strategie che permettono loro di sottrarsi a sfide e imprevisti, percepiti quale minaccia ai risultati raggiunti; iii. esprimano preferenze per caratteristiche fisse, come quelle derivate dal risultato (buono o cattivo che sia), anziché agire in situazioni dimostrando attitudine al cambiamento.

Un'indagine dell'Università di Friburgo, valutando l'impatto di un intervento di formazione sul GM sui cambiamenti nelle pratiche apprenditive degli studenti (Zeeb, Ostertag & Renkl, 2019), ha rivelato come la presentazione di contenuti cognitivi produca effetti positivi sull'incremento di conoscenza, ma non modifichi la motivazione e le convinzioni profonde, quali cioè presupposti sottostanti la disponibilità e l'attivazione dei processi apprenditivi. Gli interventi di tipo cognitivo sul GM risulterebbero efficaci solamente a breve termine, non sembrando in grado di agire in profondità nel produrre cambiamenti stabili nei comportamenti. In altri termini, sapere cos'è il *growth mindset* non significa di per sé acquisire *growth mindset*. Ciò, nell'ambito della progettazione dell'EdA, risulta particolarmente significativo, se consideriamo i requisiti imprescindibili di personalizzazione degli interventi, riconducibilità all'esperienza personale, interazione collaborativa e costruzione sociale di senso che debbono caratterizzare l'esperienza formativa in età adulta (Bracci, 2017).

La progettazione sistematica di un complesso di interventi e misure a lungo termine può influire sulla modifica di credenze/ convinzioni personali, supportando l'internalizzazione di uno schema alternativo. Nell'ambito di tali processi, i docenti acquistano un ruolo fondamentale per la costruzione di dinamiche, relazioni e modalità favorevoli a introdurre e consolidare convinzioni proattive degli studenti circa le loro abilità e la possibilità di modificarle, agendo per il loro miglioramento (Zeeb, Ostertag & Renkl, 2019).

La profonda connessione tra processi percettivi, semantici e motivazionali a sostegno degli apprendimenti e del successo formativo richiama, inoltre, la necessità una profonda revisione strutturale non solo delle pratiche e dei percorsi della formazione, ma anche della cultura scolastica, al fine di consolidare forme e modalità coerenti e sistematiche, improntate sul cambiamento trasformativo (Mezirow, 2009). Lo sviluppo di una *cultura growth mindset*, intesa come ambiente di apprendimento, permetterebbe agli adulti coinvolti di acquistare progressivamente la capacità di concepire la formazione come un funzionamento permanente e costitutivo, cogliendo opportunità e condizioni per il suo progressivo sviluppo. Questo rimanda alla competenza strategica e alla disponibilità collegiale degli insegnanti nel progettare e sviluppare in chiave pedagogica ambienti di apprendimento improntati su principi e valori supportivi il GM.

3. Variabili personali ed ecologiche per un'agency consapevole

A fronte della crescente rilevanza riconosciuta all'integrazione delle competenze non-cognitive nell'apprendimento (Cera, 2023), ci si chiede come queste possano essere sostenute e implementate nei percorsi dell'EdA, al fine di consentire alle persone di acquisire consapevolezza dell'apprendimento quale condizione permanente ed esistenziale, capace di orientare la crescita, la progettualità personale e la realizzazione nel futuro in chiave *well-being*. La percezione dell'apprendimento da parte dei docenti esercita influenza sulla qualificazione dell'apprendimento degli studenti (Stringher, Devis & Scrocca, 2020). Ciò è dimostrato dallo studio comparativo sulle politiche educative italo-brasiliane, che individua alcune criticità nella considerazione che gli insegnanti dimostrano nei confronti della cura e della gestione degli apprendimenti. I risultati indicano che la consapevolezza docente dell'incidenza simultanea di abilità cognitive e metacognitive sui processi di apprendimento, così come di quelle socio-affettive e relazionali, li rende capaci di interpretare i segnali e intraprendere azioni efficaci, concretizzando didattiche e pratiche scolastiche realmente favorevoli e supportive l'apprendimento.

Misurando le convinzioni di un gruppo di docenti formati sul GM, Seaton (2018) individua come le loro credenze (*beliefs*) interagiscano con la percezione degli studenti circa le proprie abilità: i mindset degli insegnanti influenzano i mindset degli studenti. I docenti con GM riescono a supportare i loro studenti nel considerare e sviluppare i loro mindset personali e costruire strategie a loro supporto. Pertanto, nella progettazione e attualizzazione degli interventi, sia le convinzioni degli studenti, sia le convinzioni degli insegnanti devono essere opportunamente considerate, in ragione della loro stretta interdipendenza.

Altri studi tendono a confermare l'incidenza di una dimensione ecologica sulla costruzione di comportamenti orientati all'apprendimento. *Developing resilient agency in learning: the internal structure of learning power* (Deakin Crick et al., 2015), identifica le variabili che generano un impatto sulla capacità e sulla motivazione ad apprendere (autostima, il locus of control, disposizioni personali, orientamento agli obiettivi, stili di apprendimento e motivazione). Queste risultano responsabili dello sviluppo di una disposizione personale o consapevolezza strategica (*mindful agency*), che consiste nella capacità di gestire gli apprendimenti, le emozioni e i pensieri associati alle sfide, e assumere responsabilità rispetto alla scelta degli obiettivi di apprendimento e dei processi a esso correlati (*ibidem*, 2015, p.135). La *mindful agency* si riferisce così alla consapevolezza cognitivo-emotiva che l'adulto sarebbe in grado di sviluppare quando viene supportato dai docenti a riflettere, entro i processi di apprendimento, sui suoi avanzamenti, anche in relazione ai cambiamenti che avvengono, riconoscendo progressivamente sé stesso quale "soggetto che apprende". Questo riguarda sia processi improntati sull'autocontrollo e sulla sicurezza di sé (ad es., si pensi all'importanza di riconoscere e affrontare possibili sentimenti negativi associati all'apprendimento), sia quelli che, ipotizzando previsioni sul futuro, dirigono la pianificazione e l'organizzazione dell'apprendimento, guidando la persona nelle sue scelte apprenditive. La *mindful agency* esprime così una struttura tripartita tra la centralità del soggetto che apprende e assume responsabilità sui propri processi, la gestione delle emozioni e dei sentimenti coinvolti nell'apprendimento, e infine con l'abilità metacognitiva e riflessiva di esprimere giudizi e scegliere risorse e strategie efficaci (tempo, strumenti, azioni necessarie).

4. Conclusioni

Atteggiamenti mentali, comportamenti e capacità influiscono non solo sulla percezione della realtà, riflettendo la lettura e l'interpretazione di ciò che si reputa importante, ma definiscono altresì il valore attribuito all'esperienza di apprendimento, da cui dipende la scelta personale di ciò che risulta desiderabile o meno, e che quindi merita impegno e dedizione. In altri termini, i processi di pensiero e le azioni che compiamo descrivono: *i.* le condizioni individuali dell'apprendimento (disponibilità, motivazione, locus of control, aspirazioni e percezione di sé), *ii.* il modo di intendere l'apprendimento stesso quale opportunità di crescita e avanzamento personale, assimilabile quasi ad una condizione esistenziale, che influenza la possibilità reale di conseguire miglioramenti diretti all'affermazione e alla realizzazione di sé (Striano, 2022, p. 223).

Gli studi esaminati hanno teso a evidenziare le correlazioni esistenti tra componenti agentive e individuali, collegate al potenziamento dell'apprendimento, e variabili ecologico-contestuali di tipo socio-culturale. La consapevolezza strategica o *agency consapevole* (*mindful agency*) influisce sullo sviluppo del "potere di apprendere" o *learning power* dei soggetti adulti.

Per lo sviluppo di *mindful agency*, si individua, entro i percorsi di educazione e istruzione degli adulti, l'opportunità di introdurre la pratica del *dialogo meta-riflessivo* sull'apprendimento. Esponendosi a situazioni nuove e sfidanti, e coinvolgendo *research skills* e pensiero critico, gli adulti costruiscono interrogativi con cui indagare la realtà in chiave riflessiva, per meglio comprenderla. Il passaggio meta-riflessivo avviene quando si passa dalla pratica riflessiva sull'esperienza alla progressiva focalizzazione sui modi in cui l'individuo può articolare la propria riflessività,

che conduce alla percezione del senso di sé quale “soggetto che riflette” e dunque “soggetto che apprende”. La fusione dei modi e delle forme di riflessività, unita alla capacità di progredire nelle capacità riflessive, nel passaggio dal piano fattuale a quello personale, definiscono la struttura interna del soggetto che apprende nei termini di “identità apprenditiva”.

Nell'ambito dell'EdA entro i percorsi CPIA, si può dunque parlare di growth mindset in correlazione allo sviluppo di un'identità di persona che apprende, identificato in relazione a pratiche narrative e autobiografiche (Striano, 2022) dalle molteplici implicazioni riflessive e meta-riflessive. Mentre il GM contraddistingue individui caratterizzati da fiducia nel proprio potenziale e tensione costante al miglioramento, l'identità apprenditiva costituisce una risultante di processo, configurando uno “sviluppo permanente” del soggetto adulto. L'identità apprenditiva, quale evoluzione distintiva del GM nell'ambito dell'EdA, consta di alcune peculiarità, quali la capacità di esplorare le proprie credenze personali su come si apprende e su ciò che si riesce a fare meglio, da cui deriva la capacità di costruire visioni coerenti e sistematiche per la costruzione di progettualità personale e agentività.

La progressiva strutturazione della mentalità di crescita, integrando dimensioni personali ed ecologiche entro i processi riflessivi e meta-riflessivi, confluisce nella consapevolezza strategica che porta a costruire visioni sul futuro e ad agire per gli obiettivi prescelti, cogliendo le opportunità nell'apprendimento, e convertendole in possibilità concrete di realizzazione personale e sociale.

Questo richiede una profonda revisione del modo di concepire la professionalità docente e la sua formazione, che passa attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle attività di apprendimento quali percorsi ri-umanizzanti in senso antropologico, esistenziale e realizzativo sulla persona (Costa & Urbani, 2025). Gli insegnanti, entro i percorsi CPIA, andrebbero indirizzati e sostenuti nella costruzione di nuove forme di collegialità improntate sul dialogo e sulla produzione semantica, orientando gli sforzi congiunti in senso growth, al fine di innovare i contesti e volgerli verso una nuova cultura di costruzione identitaria nella formazione.

In riferimento al mandato dei CPIA, il loro farsi “struttura di servizio” assume un nuovo significato in senso agentivo, collegato allo sviluppo nell'istruzione e nella formazione di identità adulte di tipo apprenditivo, che utilizzano risorse e disponibilità per produrre un'agency proattiva e ri-adattiva sui contesti in senso trasformativo (Mezirow, 2009). Il senso della struttura di servizio andrebbe interpretato e implementato quale spazio di negoziazione e conciliazione tra richieste esterne, derivate dai fabbisogni del territorio/ mercato del lavoro per lo sviluppo di profili lavorativi e occupazionali, e i bisogni interni di progettualità realizzativa personale. Gli obiettivi di ricerca, sperimentazione e sviluppo previsti nei CPIA assumono così una nuova cogenza, nel sostenere lo sviluppo di un discorso pedagogico che, rifuggendo da prospettive strumentali di ri-adequamento del rapporto tra esigenze economico-produttive e pianificazione formativa, accoglie e concretizza una nuova concezione dell'EdA, tesa ad armonizzare requisiti di conoscenza e competenza con obiettivi personali e agentività sostanziale.

Note

¹ Chiara Urbani è Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Trieste chiara.urban@units.it.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Caena, F., & Stringher, C. (2020). Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta*, 49(3), 199-216.
- Cera, R. (2023). Well-being in adult education: LifeComp, revisione e correlazioni tra competenze. *Epale Journal*, 13(1), 24-31.
- COM- Comunicato stampa della Commissione Europa (2020). *L'agenda della Commissione per le Competenze per l'Europa sulla competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, Bruxelles: European Council, 01.07.2020.

- COM- Comunicazione della Commissione Europea 2020 (2010). *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles: European Council, 03.03.2010.
- COM- Comunicazione della Commissione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE). Bruxelles: European Council, 30.12.2006.
- COM- Comunicazione della Commissione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles: European Council, 22.05.2018.
- Costa, M. & Urbani, C. (2025). Capacitare l'agency per trasformare la competenza: tra sfide tecnocratiche e spinte riumanizzanti. *Pedagogia e Vita*, 83 (2025/1), 70-82.
- Deakin Crick, R., Huang, S., Ahmed Shafi, A., & Goldspink, C. (2015). Developing resilient agency in learning. The internal structure of learning power. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 121-160.
- Di Rienzo, P. (2024). Lifelong learning as a policy and theoretical perspective for adult education. *Pedagogia oggi*, 22(2), 40-46.
- Dweck, C.S. (2006; 2022). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Tit. Or: *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random house.
- Dweck, C.S., Walton, G.M., & Cohen, G.L. (2014). Academic tenacity. Mindsets and skills that promote long-term learning. New York: Bill & Melinda Gates Foundation. <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>.
- EC-European Council (2018). *Recommendation 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*. 2018/C 189/01-13. Brussels: European Council.
- Ferrante, A., Galimberti, A., & Gambacorti-Passerini, M. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (2016). L'educazione per il corso della vita. In L. Dozza, S. Ulivieri, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell'infanzia all'università*. Milano: Franco Angeli, 73-78.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Milano: Carrocci.
- Mezirow, J. (1991; 2009), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nazioni Unite. (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Risoluzione dell'Assemblea Generale: A/70/L/1. Tratto da un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino. Tit. Or: (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge, MA- London: The belknap Press of Harvard University Press.
- Sala, A., & Herrero Rámila, C. (2022). *LifeComp into action. Teaching life skills in the classroom and beyond*, EUR 31141 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Seaton, F.S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational psychology in practice*, 34(1), 41-57.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. Tit. or: (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Striano, M. (2022). Sviluppare identità di persone che apprendono. In V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di) (2022). *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*. Studies on Adult Learning and Education, 14. Firenze: Firenze University Press.
- Stringher, C., Davis, C. & Scrocca, F. (2020). La concepción de Aprender a Aprender en Brasil e Italia: una exploración cualitativo-comparativa. *Aula abierta*, 49(3), 293-308.
- Zeeb, H., Ostertag, J. & Renkl, A. (2019). Toward s a growth mindset culture in the classroom: implementation of a lesson-integrated mindset training, *Educational Research International*, vol.2020.

Pilotare l'Intelligenza Artificiale. Alfabetizzazione in IA nei CPIA e risorse per l'apprendimento a distanza

Enrico Vignando¹

Keywords

Alfabetizzazione in IA, Istruzione ed educazione degli adulti, Formazione professionale continua dei docenti, Ricerca-azione partecipativa.

Abstract

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti hanno una lunga pratica di affiancamento delle tecnologie digitali e della modalità di fruizione a distanza alla didattica in presenza. Quale strumento per supportare l'attività didattica dei docenti dei CPIA, l'Intelligenza Artificiale si presenta sia come un'opportunità che come una sfida. In questo contributo, si indicano quali quadri di riferimento possono essere presi in considerazione per individuare competenze e contenuti di percorsi di formazione professionale dei docenti in servizio nei CPIA in materia di IA. Riflettendo sulle modalità di organizzazione di tali percorsi, si individua nelle risorse per l'apprendimento a distanza un'occasione per arricchire il repertorio di competenze professionali dei docenti dei CPIA garantendo una contestualizzazione dell'alfabetizzazione in IA coerente con le peculiarità e le complessità del contesto educativo.

1. Introduzione

Gli studi e le ricerche sull'Intelligenza Artificiale che rientrano sotto l'etichetta di AIED (Holmes, 2024; Holmes & Tuomi, 2022), promuovono, tra le molte altre tematiche di ricerca, l'esplorazione e la concettualizzazione dell'alfabetizzazione in Intelligenza Artificiale (Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021, 2024), tanto per gli studenti quanto per gli insegnanti.

Per l'alfabetizzazione in IA degli studenti, a livello internazionale sono stati proposti curricula specifici per l'IA o integrazioni al curriculum di apprendimento delle competenze digitali (Casal-Otero et al., 2023; UNESCO, 2022) e competenze specifiche di IA (Miao et al., 2024). Anche a livello nazionale, in alcune scuole italiane sono state fatte delle prime esperienze di progettazione dell'alfabetizzazione in IA, come il *Syllabus Lucy*² dell'Istituto Comprensivo Modena 3 'P. Mattarella' (giugno 2022 e poi novembre 2024, e le *Linee guida per l'utilizzo dell'IA in ambito scolastico*³ del Liceo Classico 'J. Stellini' di Udine (maggio 2024).

Analogamente, è possibile contare su una bibliografia che descrive le competenze in IA dei docenti (Miao & Cukurova, 2024) e le loro competenze digitali legate all'IA (Attwell & Bekiaridis, 2024; Korzynski et al., 2023), nonché ricerche focalizzate sulla figura professionale del docente (Ding et al., 2024; Sperling et al., 2024) e sull'apprendente adulto (Laupichler et al., 2022; Milana et al., 2024).

Nonostante la ricchezza delle ricerche e degli approfondimenti sull'alfabetizzazione in IA (*AI literacy*) degli studenti e dei docenti, rimane fondamentale prestare attenzione ai contesti in cui si cala questa nuova *literacy*. Contesti educativi ad alta complessità, quali i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), possono servire da banco di prova per indagare fino a che punto e con quali modalità possono essere integrati i sistemi di IA nei contesti educativi contemporanei.

2. I CPIA come contesti di alfabetizzazione in IA

Nei CPIA si intersecano alcune delle caratteristiche che rendono complessa la società contemporanea. Innanzitutto, quella dei CPIA è un'utenza caratterizzata da una forte variabilità anagrafica. Si trovano a condividere lo spazio dell'aula e lo stesso percorso educativo studenti con diverse esperienze di scolarizzazione o lavorative, diversi progetti di vita, e diverse idee della società e del ruolo delle persone, che rimandano a valori e punti di riferimento storico-politici, culturali, religiosi. Più che in passato, queste differenze si incontrano e riconfigurano, continuamente e rapidamente, i raggruppamenti di persone. È la "superdiversità" cui si riferisce Vertovec (2007) e cui più recentemente Zoletto (2023) rimanda per i contesti educativi contemporanei.

In secondo luogo, c'è l'eterogeneità delle competenze possedute dagli apprendenti adulti e dei loro bisogni formativi. Di fronte a questa variabilità, i docenti tutti, ma particolarmente nei CPIA, dovrebbero essere in grado di apportare una serie di aggiustamenti sia nel corso della lezione, sia nella definizione degli obiettivi e nella considerazione dei prerequisiti necessari all'azione didattica. In altre parole, di fronte agli studenti che effettivamente compongono una classe, il docente dovrà personalizzare per quel dato gruppo di apprendenti il repertorio di pratiche professionali (unità didattiche, attività ed esercizi, risorse d'apprendimento ecc.) cui generalmente attinge per fare lezione. Questa oscillazione tra un repertorio di risorse e attività, come un insieme di 'ferri del mestiere', e l'effettiva realizzazione di attività didattiche adattate ed adeguate al contesto reale ricorda la riflessione di Pastré (2007) su tensione e combinazione tra *invariance* e *variabilité* dell'attività del professionista competente.

In tali contesti, il profilo professionale del docente potrebbe arricchirsi di ulteriori approcci alla complessità "in un'ottica di professionalizzazione [...] che ha al proprio centro «l'attività», intesa come mobilitazione e organizzazione di tutte le risorse del soggetto di fronte a un compito, e lo «sviluppo professionale»" (Magnoler, 2012, p. 34). Come sottolinea Zoletto (Floreancig et al., 2018, pp. 32–41), le diverse forme di capitale culturale degli utenti dei CPIA possono essere colte nella loro concretezza se ci si focalizza "non tanto sull'essenza di questa o quella categoria sociale [...] quanto sull'*intersezione* fra diverse categorie" (p. 33, corsivo in originale). Inoltre, dovrebbe essere data la possibilità di ricorrere ai diversi codici (Rivoltella, 2020) e a molteplici modalità di espressione, generazione di significati e di apprendimento (Cope & Kalantzis, 2006). L'attenzione all'intersezionalità e alle molteplici *literacies* – a cui possiamo aggiungere l'IA – arricchirebbero le competenze professionali dei docenti, affinando la loro capacità ad avere a che fare – "se débrouiller" (Mayen et al., 2010) – con la complessità dei contesti sociali ed educativi contemporanei.

Se l'*AI literacy* è un'opportunità per attrezzarsi con strumenti adeguati all'esercizio della professione di insegnante anche in contesti ad alta complessità, c'è bisogno di progettare percorsi di formazione professionale in IA non solo prima dell'assunzione del docente, ma anche, inevitabilmente, in servizio.

3. Alcuni quadri di riferimento per le competenze di IA

La concettualizzazione dell'*AI literacy* è un tema relativamente recente sia nel dibattito accademico che nelle politiche educative. Dato che importanti contributi vengono continuamente apportati, può essere utile fare il punto – in maniera del tutto provvisoria – sulle competenze di IA per l'educazione degli adulti individuate dalla letteratura.

Al momento, risulta che si possa attingere a più di un quadro di riferimento, tra i quali c'è qualche elemento su cui concordano. Ad esempio, sembra che la maggior parte degli studi (Ng et al., 2021; Sperling et al., 2024) sia ormai in linea con Long e Magerko (2020) nella definizione di *AI literacy*, prendendo a riferimento le cinque 'grandi idee' sull'IA (Touretzky et al., 2019), citate anche per l'analisi dei curricula di IA per studenti fatta dall'UNESCO (2022, p. 14). Da queste cinque idee, Long e Magerko (2020) traggono tredici competenze per l'alfabetizzazione in IA, che comprendono anche temi e contenuti relativi all'IA.

Un secondo contributo alla definizione delle competenze di IA si può trovare nel *Quadro di riferimento delle Competenze Digitali per i Cittadini*. Nella versione ad oggi più recente, il *DigComp 2.2* (Vuorikari et al., 2022) individua altri cinque quesiti-guida “per la stesura di un curriculum o di un programma di formazione sull’IA e sulle tecnologie emergenti” (Ivi, p. 77). Da queste domande, gli autori individuano un gruppo di 73 esempi di conoscenze, abilità e approcci che non costituiscono un curriculum pronto all’uso, preferendo un approccio di descrizione di esempi di competenze di IA, aperto a successive modifiche.

Per ciò che riguarda le competenze dei docenti, un quadro specifico era stato proposto per le competenze digitali già nel 2017 con il *DigCompEdu* (Redecker & Punie, 2017). Con l’entrata dell’IA nei contesti educativi, è stato elaborato un *Supplement* (Attwell & Bekiaridis, 2024, disponibile anche in lingua italiana), per le competenze specifiche di IA. In questa integrazione, vengono individuate tre competenze per ciascuno dei livelli di evoluzione dei profili di competenze in IA (da A1 a C2), a loro volta riferibili alle sei aree del *DigCompEdu*. La seguente tabella riassume la concettualizzazione delle competenze di IA nella progressione dei livelli, analoga per ciascuna area.

A1	<ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza • Esplorazione • Familiarità 	B1	<ul style="list-style-type: none"> • Uso competente • Valutazione critica • Condivisione di pratiche 	C1	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiche innovative • Applicazione strategica • Contributo alla comunità
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Sperimentazione • Selezione • Integrazione 	B2	<ul style="list-style-type: none"> • Creazione avanzata • Leadership nello sviluppo delle risorse • Mentoring 	C2	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppo pionieristico • Trasformazione sistemica • Leadership di pensiero

Tabella 1 Elaborazione da Bekiaridis, 2024

Una simile progressione su tre livelli (acquisizione, approfondimento e creazione), è proposta anche nel Quadro di riferimento delle competenze di IA per i docenti proposto dall’UNESCO (AICFT, Miao & Cukurova, 2024). L’AICFT si articola in cinque aspetti relativi alle competenze dei docenti in materia di IA. Ciascun aspetto della competenza in IA dei docenti è articolato in tre competenze da sviluppare nel corso della progressione dei tre livelli (p. 22). In aggiunta, per ogni competenza, questo quadro propone degli obiettivi curriculari pensati per la progettazione della formazione degli insegnanti, degli obiettivi di apprendimento (espressi secondo la formula dei *learning objectives*⁴) ed alcune attività di contesto che possono essere prese a riferimento per la dimostrazione e la valutazione degli approcci e dei comportamenti del docente connessi alla sua competenza in IA. Così facendo, Miao e Cukurova (2024) offrono una gran ricchezza di indicazioni e spunti, nonché esempi, per la progettazione della formazione professionale dei docenti, riprendendo e approfondendo le tre⁵ categorie di competenze di IA (p. 47): *insegnare per l’IA*, che copre le competenze utili a tutti i cittadini per vivere nella società post-digitale (Pasta & Rivoltella, 2022) ed algoritmica (Pancirolì & Rivoltella, 2023), e dunque le competenze *DigComp 2.2*; *insegnare con l’IA*, che rimanda a competenze etiche relative all’IA, così come descritte dalle specifiche *Linee guida etiche* della Commissione Europea (European Commission. Directorate General for Education and Culture, 2022); ed *insegnare a proposito dell’IA*, che include competenze digitali, alfabetizzazione ai dati e all’informazione, nonché conoscenze su come vengono costruiti, come funzionano e quali applicazioni possono avere gli strumenti di IA.

4. La formazione professionale per lo sviluppo delle competenze di IA

Questo ricco repertorio di competenze, suggerimenti, casi ed esempi a cui fare riferimento può certamente aiutare nella progettazione della formazione professionale cui si accennava sopra. Non sembra più, come fino a qualche anno fa, che il problema maggiore sia che cosa insegnare quando si fa alfabetizzazione in IA, bensì come insegnare.

Per abbozzare una prima risposta, bisogna considerare un paio di questioni. La prima riguarda la possibilità di distinguere un'alfabetizzazione in IA generica ed una, invece, specifica ad un profilo professionale (Knoth, Decker et al., 2024). La prima (p. 3), interessando ogni cittadino, comprende le competenze che derivano dal *DigComp 2.2*. La seconda, quella specifica ad un contesto professionale, prevede di coniugare la comprensione del funzionamento dei sistemi di IA con la consapevolezza dei bisogni specifici e delle possibilità di applicazione in un dato contesto professionale. Per i docenti, da un lato, si potrebbe far coincidere le competenze di questa *domain-specific AI literacy* (p. 4) con quelle delineate da Attwell & Bekiaridis (2024). Dall'altro, seguendo ciò che scrivono Knoth e colleghi (2024, p. 4) tali competenze potrebbero emergere dall'analisi di casi d'uso potenziali (o tipici, verrebbe da aggiungere) in un dato contesto professionale. Si delinea così una possibilità di ricerca e sperimentazione sull'alfabetizzazione in IA dei docenti in servizio nei CPIA, come un caso di *domain-specific AI literacy* la cui formazione professionale può avvalersi delle competenze indicate dal *Supplement* e quelle che possono essere rintracciate esaminando casi specifici di situazione professionale in tale contesto educativo.

La seconda questione riguarda la necessità di considerare le ricadute dell'apprendimento di competenze in IA in termini di capacitazioni (Bondi et al., 2021), ossia l'insieme disposizioni individuali e opportunità che ha un individuo per perseguire i propri progetti di vita. Essere alfabetizzati in IA condiziona non solo le libertà individuali dei docenti ma anche le possibilità di operare delle scelte in accordo ai propri obiettivi e ai propri valori, eventualmente rimuovendo alcune barriere sistemiche (Poquet & De Laat, 2021). Riflettendo sulle capacitazioni degli insegnanti in un mondo con l'IA, Howard e Tondeur (Markauskaite et al., 2022, p. 7) sottolineano come la competenza ad agire si realizzi a livello individuale (ad esempio: avere un approccio critico che permetta di scegliere quali strumenti usare e per quali scopi didattici), laddove altre condizioni che permettano l'azione siano legate al contesto istituzionale in cui i docenti operano: senza il supporto economico per l'acquisto di strumenti e servizi digitali e senza una visione sul ruolo scuola e del docente in una società dei dati e dell'IA, potrebbero mancare le condizioni materiali e culturali per cui i docenti si avvicinino alle tecnologie digitali, sperimentino con l'IA e sviluppino il senso critico che permetta loro di valutare quando e quali strumenti di IA utilizzare. Alla luce di queste considerazioni, gli stessi Howard e Tondeur (p. 8) propongono, per la ricerca empirica e per lo sviluppo di queste capacitazioni, un approccio partecipativo di ricerca-azione e basato sulla progettazione didattica, che incoraggi la riflessione e il miglioramento delle pratiche professionali dei docenti.

5. Conclusione

Le considerazioni sull'alfabetizzazione in IA dei docenti e sul suo inevitabile radicamento nella realtà educativa complessa dei CPIA possono valere come lunga premessa di contestualizzazione, nel panorama dell'AIED, di una delle proposte di innovazione delle modalità di Fruizione a Distanza (FAD) nei CPIA sintetizzate nel report *Fruizione a Distanza Ieri, oggi e domani* presentato nel corso di Fierida 2025 a Roma, dalla rete nazionale ICT IdA⁶. Come scritto nel report, il contesto dei CPIA si caratterizza per un'attenzione alle peculiarità dell'organizzazione e fruizione flessibile e a distanza della didattica agli adulti. In particolare, viene stabilita la possibilità di erogare online (generalmente) fino al 20% del monte ore complessivo del Patto Formativo Individuale. Rispetto alla situazione cui si riferivano le *Linee Guida*⁷ del 2015, dopo il periodo pandemico sono cambiate le competenze digitali dei docenti e la dotazione di strumenti ed infrastrutture per il digitale nelle scuole italiane, CPIA inclusi. La possibilità dei docenti di creare nuove risorse digitali per la FAD e la possibilità degli studenti di fruirne su smartphone rendono le RAD (Risorse per l'apprendimento a distanza) un'occasione di esercizio delle competenze professionali dei docenti, non solo quelle più strettamente didattica, ma anche quelle digitali e le competenze di IA. Aggiungendo gli strumenti di IA ai 'ferri del mestiere' dei docenti in servizio nei CPIA, si può favorire l'alfabetizzazione in IA con la progettazione delle RAD.

La formazione professionale nelle competenze di IA dei docenti in servizio nei CPIA potrebbe avvalersi della co-progettazione delle RAD insieme ai docenti. Da un lato, ci sarebbe un'adeguata contestualizzazione del percorso di alfabetizzazione, prendendo in considerazione capacitazioni dei docenti e mettendo al centro non solo le loro competenze ma anche i loro valori in quanto comunità educativa. Dall'altro, l'approccio partecipativo alla formazione professionale in *AI literacy* potrebbe incoraggiare la definizione di un vocabolario comune, requisito per il dialogo educativo, e aprire alla discussione sulla scelta di quali strumenti di IA sono più utili nel contesto del proprio CPIA e di quando utilizzare gli strumenti di AI, sulla base dei valori e delle convinzioni in quanto educatori ed insegnanti.

Dal punto di vista della ricerca, la riflessione sulle RAD come situazioni dove si esercitano le competenze professionali dei docenti sarebbe riconducibile all'Analisi di Pratiche proposta da Altet (Rivoltella & Rossi, 2017, pp. 329-350). Promuovere l'alfabetizzazione in IA dei docenti in servizio nei CPIA attraverso l'analisi e la co-progettazione (anche nella forma della ricerca-azione) delle RAD si configura come una modalità di *AI literacy* che valorizzi il ruolo e il profilo del docente come professionista esperto (Xie et al., 2024). Per recuperare, con Pastré (2007), la metafora del pilota con cui Valot descrive la concettualizzazione della pratica professionale del docente, co-progettare RAD con l'IA potrebbe far risaltare il ruolo della professionalità docente nel 'pilotare' l'Intelligenza Artificiale all'interno dei contesti educativi complessi, prestando attenzione a supportare l'apprendimento degli studenti, a rispettarne le differenze e i bisogni educativi individuali, rafforzando le loro possibilità di fare delle scelte consapevoli per attuare i propri progetti di vita.

Note

¹ Enrico Vignando è Dottorando presso l'Università di Udine e l'Università di Modena e Reggio Emilia; Email: enrico.vignando@unimore.it.

² Cfr. <https://www.ic3modena.edu.it/progetti/lucy-scuola-di-intelligenza-artificiale-per-ragazzi/>. Per questo e per gli altri link riportati nelle note, l'ultima data in cui è stata verificata l'accessibilità è il 30/04/2025.

³ Cfr. <https://stelliniudine.edu.it/costruire-il-futuro-lia-entra-a-scuola/>.

⁴ Per ragioni di sintesi, si può rimandare a <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4209>. Anche la prossima versione del *DigComp*, prevista per fine 2025, includerà la definizione di obiettivi di apprendimento per le 21 competenze individuate dal Quadro (<https://www.digcomphub.eu/on-the-road-to-digcomp-3-0/>).

⁵ A queste tre categorie di insegnamento si potrebbe far corrispondere la triade, di cui qui solo si può fare un accenno, proposta da Panciroli e Rivoltella (2023) che sposta l'attenzione sulla dimensione dell'educare nella scuola al tempo dell'IA, per cui si possono distinguere l'educare all'IA, l'educare con l'IA e l'educare l'IA.

⁶ Cfr. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2024/10/DOCUMENTO-FRUIZIONE-A-DISTANZA-IERI-OGGI-DOMANI.pdf>.

⁷ Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>, vedasi in particolare il punto 5.3.

Riferimenti bibliografici

- Attwell, G., & Bekiaridis, G. (2024). *Supplement to the DigCompEDU Framework: Outlining the Skills and Competences of Educators Related to AI in Education*. Universität Bremen. <https://doi.org/10.26092/ELIB/2708>.
- Bondi, E., Xu, L., Acosta-Navas, D., & Killian, J. A. (2021). Envisioning Communities: A Participatory Approach Towards AI for Social Good. *Proceedings of the 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 425–436. <https://doi.org/10.1145/3461702.3462612>.
- Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B., & Barro, S. (2023). AI literacy in K-12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2006). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (repr). Routledge.

- Ding, A.-C. E., Shi, L., Yang, H., & Choi, I. (2024). Enhancing teacher AI literacy and integration through different types of cases in teacher professional development. *Computers and Education Open*, 6, 100178. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100178>.
- European Commission. Directorate General for Education and Culture. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>.
- Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., & Zoletto, D. (Eds.). (2018). *Tecnologie, lingua, cittadinanza: Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Franco Angeli.
- Holmes, W. (2024). AIED—Coming of Age? *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00352-3>.
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>.
- Knoth, N., Decker, M., Laupichler, M. C., Pinski, M., Buchholtz, N., Bata, K., & Schultz, B. (2024). Developing a holistic AI literacy assessment matrix – Bridging generic, domain-specific, and ethical competencies. *Computers and Education Open*, 6, 100177. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100177>.
- Knoth, N., Tolzin, A., Janson, A., & Leimeister, J. M. (2024). AI literacy and its implications for prompt engineering strategies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100225. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100225>.
- Korzynski, P., Mazurek, G., Krzypkowska, P., & Kurasinski, A. (2023). Artificial intelligence prompt engineering as a new digital competence: Analysis of generative AI technologies such as ChatGPT. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 11(3), 25–37. <https://doi.org/10.15678/EBER.2023.110302>.
- Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>.
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione: La professionalizzazione degli insegnanti*. Pensa multimedia.
- Markauskaite, L., Marrone, R., Poquet, O., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Howard, S., Tondeur, J., De Laat, M., Buckingham Shum, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2022). Rethinking the entwinement between artificial intelligence and human learning: What capabilities do learners need for a world with AI? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100056. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100056>.
- Mayen, P., Métrol, J.-F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et Formation [En Ligne]*, 64. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/191>.
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>.
- Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>.
- Milana, M., Brandi, U., Hodge, S., & Hoggan-Kloubert, T. (2024). Artificial intelligence (AI), conversational agents, and generative AI: Implications for adult education practice and research. *International Journal of Lifelong Education*, 43(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2310448>.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>.
- Ng, D. T. K., Wu, W., Leung, J. K. L., Chiu, T. K. F., & Chu, S. K. W. (2024). Design and validation of the AI literacy questionnaire: The affective, behavioural, cognitive and ethical approach. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 1082–1104. <https://doi.org/10.1111/bjet.13411>.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Scholé.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (Eds.). (2022). *Crescere onlife: L'educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Scholé.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 81–93. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.907>.
- Poquet, O., & De Laat, M. (2021). Developing capabilities: Lifelong learning in the age of AI. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1695–1708. <https://doi.org/10.1111/bjet.13123>.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>.

- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholé - Morcelliana.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante*. La Scuola Editrice.
- Sperling, K., Stenberg, C.-J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers and Education Open*, 6, 100169. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169>.
- Touretzky, D., Gardner-McCune, C., Martin, F., & Seehorn, D. (2019). Envisioning AI for K-12: What Should Every Child Know about AI? *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 33(01), 9795–9799. <https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.33019795>.
- UNESCO. (2022). *K-12 AI curricula: A mapping of government-endorsed AI curricula*.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>.
- Xie, B., Sarin, P., Wolf, J., Garcia, R. C. C., Delaney, V., Sieh, I., Fuloria, A., Varuvel Dennison, D., Bywater, C., & Lee, V. R. (2024). Co-designing AI Education Curriculum with Cross-Disciplinary High School Teachers. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 38(21), 23146–23154. <https://doi.org/10.1609/aaai.v38i21.30360>.
- Zoletto, D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Scholé.

La comunità educante del futuro: L'AI e l'adult lifelong learning

Antonina E. Ferruzza Marchetta¹

Keywords

Intelligenza artificiale, Lifelong Learning, Educazione degli adulti, Teoria socio-culturale, Comunità educante.

Abstract

L'educazione del XXI secolo non può più prescindere dalla trasformazione digitale che investe ogni ambito della vita quotidiana. In un mondo dove la distinzione tra online e offline si assottiglia, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (Lifelong Learning) diventa non solo un diritto, ma una necessità esistenziale, soprattutto per le fasce adulte e anziane della popolazione. L'obiettivo dell'articolo è mostrare come progetti quali il Servizio Civile Digitale possano offrire una risposta concreta al rischio di esclusione, costruendo ponti intergenerazionali attraverso il dialogo, la tecnologia e la condivisione del sapere. Tramite l'analisi dell'implementazione di tale progetto si evidenzia il ruolo dell'Intelligenza Artificiale (AI), spesso percepita con ambivalenza, la quale si potrebbe configurare come risorsa potente per democratizzare l'accesso all'educazione: personalizzando, stimolando, accompagnando. L'AI richiede però consapevolezza critica, alfabetizzazione adeguata e guida umana. Se opportunamente integrata, può diventare uno strumento di emancipazione, capace di valorizzare l'identità di ogni apprendente e rafforzare il tessuto sociale. In definitiva, il futuro dell'educazione adulta si gioca sulla capacità di costruire comunità inclusive, competenti e solidali, dove la tecnologia non sostituisce, ma amplifica il potenziale umano.

1. Introduzione

I mutamenti sociali, economici e politici che hanno iniziato ad attraversare il XXI secolo – la crisi climatica, l'acuirsi del divario sociale e di classe, l'invecchiamento della popolazione, la trasformazione radicale del mercato del lavoro promossa dall'avvento delle nuove tecnologie – sono tutti fattori i quali inevitabilmente si ripercuotono nelle forme e finalità dell'istruzione. In particolar modo l'avanzare dell'età media combinata con l'uscita di nuove tecnologie – quali l'Artificial Intelligence (AI) – non possono lasciare immutato il quadro educativo esistente.

Negli ultimi decenni si era già assistito ad una progressiva tendenza verso metodologie e didattiche focalizzate sull'orizzontalità dei saperi, secondo una vocazione olistica – piuttosto che verticale e direttiva – fondate sulla inter e ipertestualità, suggerita dalla struttura del computer e del web. L'arrivo delle Generative AI², con il lancio di ChatGPT³ nel 2022 ha affilato questa tendenza verso la delegazione alla macchina 'intelligente' della strutturazione, più o meno creativa, dei programmi didattici e delle modalità di erogazione degli insegnamenti.

Prima di procedere in questa disamina, occorre operare un affondo tematico sul valore del sapere e dell'apprendimento per il nostro secolo. Quello che molta letteratura sul tema evidenzia come premessa è il ruolo cardine di un'educazione dinamica, flessibile e permanente come strategia di sopravvivenza per far fronte ad un contesto culturale e politico dominato dall'imprevedibilità, incertezza e dal cambiamento repentino. Il 'capitale conoscitivo' e la capacità di saper apprendere lungo il corso dell'esistenza, risultano caratteristiche ineludibili non solo per un lavoratore al passo con i tempi, ma anche per un cittadino e individuo che voglia fare parte attivamente della sua società. In particolar modo il peso attribuito all'educazione informale e non formale (Laal & Salamati, 2012) – quella derivata dall'esperienza quotidiana e sociale dell'individuo – è andato gradualmente crescendo, di pari passo con un processo di democratizzazione della conoscenza, non più strumento di potere da parte dell'élite borghese.

Tuttavia vi sono da analizzare alcuni punti critici: in primis l'appiattimento della conoscenza, che tende a spaziare eccessivamente in orizzontale, secondo il movimento di un'accelerazione cybersonica, non garantendo il tempo di una opportuna sedimentazione (quello che Bauman, 2011, chiama tempo 'puntinista'); la visione dell'uomo in qualità di 'macchina apprendente' e non più di soggetto; l'essere lasciati indietro se non si partecipa a questa verghiana 'fiumana del progresso'; le criticità riguardo l'AI in materia di gestione di dati, accuratezza di informazioni, sviluppi sull'impiego.

Accolgo qui l'analisi di Pierangelo Soldavini che in *"Quale futuro vogliamo per l'umanità"* si esprime così:

"L'Intelligenza Artificiale non è altro che una tecnologia che nasce all'incrocio della scienza di analisi dei dati – evoluzione della statistica – con l'enorme crescita della potenza computazionale e l'affinamento dell'analisi sulla base di competenze integrate, tra cui le neuroscienze. Insomma stiamo parlando di modelli che cercano di imitare la capacità razionale dell'essere umano, consolidandola grazie all'enorme potenza della gestione dei dati per comprenderne le relazioni più nascoste e invisibili, quelle che sfuggono al cervello umano. Perché questa è la finalità: collaborare con l'umano per delineare scenari e previsioni che permettano di approntare servizi più flessibili e adatti alle esigenze dei singoli soggetti." (Di Dio Roccazzella & Pagano, 2023, 139-140).

L'AI non è dunque 'intelligente' – e questo è uno dei fraintendimenti più diffusi – nel senso umano del termine, questa è piuttosto uno "strumento al servizio dell'umano [...] un mezzo che possa aiutarci a risolvere problemi, indicare soluzioni, facilitarci la vita piuttosto che dominarci" (Di Dio Roccazzella & Pagano, 2023, 139-140).

Inoltre, come sottolineano Panciroli e Rivoltella in *Pedagogia Algoritmica* (2023), la tecnologia – come ci ricorda il mito di Prometeo – non va concepita come disgiunta dalla dimensione della natura, bensì unita ad essa. Questa andrebbe vista come *'pharmakòn'* ovvero in modo strutturalmente ambivalente: positiva e negativa. Se adoperata come strumento di supporto per la costruzione di una 'democrazia digitale', secondo un approccio centrato sull'uomo (human-centered), basato sul concetto di responsabilità, può avere esiti proficui. Se utilizzata in sostituzione al lavoro dell'umano, divenendo non più protesi ma bacino della memoria di sapiens, o se gestita in modo acritico e senza un'opportuna formazione, può avere esiti nefasti, di alienazione e perdita di potere.

La tesi che riporto in questo articolo è sul potere della tecnologia – in particolare l'AI – di facilitare processi di istruzione non formale e informale, per accrescere la consapevolezza, gli strumenti, le conoscenze, le attitudini dell'uomo contemporaneo, con particolare enfasi sugli adulti in età più avanzata – occupati o in pensione.

Prima di addentrarci nel cuore dell'articolo alludiamo a qualche beneficio del LLL – lifelong learning – mediato dagli strumenti tecnologici, Hildebrand (2008) fa accenno a cinque 'significativi benefici': affilare la mente (contrastando i processi di invecchiamento); aumentare l'autostima; incrementare le capacità interpersonali (interconnettersi con l'ambiente e gli altri attorno a noi); ampliare le opportunità di carriera; e accrescere l'abilità di comunicare. Il LLL dà una seconda opportunità agli adulti di 'aggiornare' delle abilità di base, permettendo di annettere conoscenze ad un livello più alto. Possiamo riassumere che permetta di: arricchire l'esistenza e la realizzazione di sé; stabilire nuovi rapporti significativi (per una vita sociale attiva); rendere l'individuo, il cittadino ed il lavoratore un attivo partecipante alla società; aiutare a trovare scopo e significato; e infine ad adattarsi al cambiamento (European Commission, 2007).

2. L'educazione degli adulti e l'AI: verso una nuova 'comunità educante'

2.1 Giovani e adulti: un gap da colmare mediante la tecnologia

Nell'ambito delle proposte intorno all'istruzione del futuro non si può eludere il lavoro intrapreso nel corso del 2021 – rinnovato dal 2022 al 2025⁴ – dal *Dipartimento delle Politiche Giovanili e del Servizio Civile Universale*, congiuntamente al *Dipartimento per la Trasformazione Digitale*, consistente nella creazione di una rete di

servizi di facilitazione digitale finalizzata a colmare il divario sulle competenze informatiche, in linea con quanto delineato nella strategia nazionale Repubblica Digitale ed il DigiComp⁵. Tale piano, avente l'obiettivo di istruire 9.700 operatori, coinvolgere 100 enti, e formare 1 milione di cittadini si fondava sull'assunto che "la trasformazione digitale del Paese non può prescindere dalla contestuale crescita e diffusione della cultura digitale, e in particolare nell'ambito specifico del PNRR e degli obiettivi dell'Italia digitale 2026"⁶.

Il progetto si è delineato sin dai suoi albori con molteplici finalità – insita nei target eterogenei coinvolti – ovvero quella di formare giovani 'facilitatori', esperti o entusiasti della tecnologia, per alfabetizzare, o istruire adulti – in particolare le fasce più vulnerabili – ad un uso critico e consapevole della tecnologia, affinché questi possano farne un uso autonomo sia come privati, nell'esplorazione delle opportunità offerte, sia come cittadini, nel dialogo con i servizi online della Pubblica Amministrazione. Un obiettivo collaterale sarebbe quello di attenuare la distanza generazionale, permettendo agli adulti ed anziani di relazionarsi agevolmente con i nativi digitali. Tale azione si è profilata come un'opportunità educativa alternativa per sviluppare le competenze di base richieste per il lavoro, la crescita personale, l'inclusione e la cittadinanza attiva, come definito nel Quadro Europeo (DigiComp, 2022). I fruitori sono accompagnati e formati in base alle loro specifiche competenze di partenza ed esigenze – apprendimento personalizzato – verso un progressivo uso autonomo e consapevole. Inoltre viene sollecitato un apprendimento attivo di tipo 'learning by doing' o 'apprendimento capovolto' nel quale i cittadini sono invitati ad avvalersi in maniera autonoma dei contenuti proposti, contribuendo anche alla co-progettazione di questi ultimi, nonché al monitoraggio e valutazione dei servizi digitali oggetto di studio. Per contro, il facilitatore, apporterebbe competenze, conoscenze, approcci e qualità uniche e diversificate, verificando la comprensione e l'acquisizione delle competenze da parte dei fruitori.

In questa cornice si può alludere ad un potenziale target privilegiato di tale progetto, adulti in pensione e anziani, i quali in Italia sovente non trovano adeguata accoglienza in strutture e luoghi dedicati alla terza età, ma si ritrovano in una condizione di vuoto esistenziale e passività, soprattutto nel sud Italia e nelle isole. Nel nostro paese, infatti, il numero dei pensionati, già alto per via dei baby pensionamenti, è in risalita dal 2023, con un numero di prestazioni previdenziali che ammonta a 22.919.888 persone. Tuttavia la tendenza sarebbe in diminuzione secondo la proiezione del 2035-40, anno in cui si prevede la quiescenza della generazione dei baby boomers (Leo, 2025). In ogni caso, sia che si tratti di adulti impiegati che inoccupati, le finalità del progetto rimangono immutate. Un altro aspetto fondamentale è costituito dalla partecipazione dei cittadini alla vita pubblica e dall'avvicinamento alle *comunità locali*, le quali possono configurarsi quali risorse – attraverso l'uso di strumenti digitali – per esercitare i propri diritti e realizzare un dialogo proficuo tra diverse classi sociali e differenti generazioni. In tal senso si ricorre al tema di comunità educante e del villaggio educante. Già Bauman aveva precisato la tendenza al 'fare comunità' come risposta alla disgregazione delle istituzioni politiche e alla 'liquefazione' dei legami tra gli individui: "La 'comunità' incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma nel quale desidereremmo tanto vivere e che speriamo di poter un giorno riconquistare" (2005, p. 5). Si potrebbe dunque ripensare a questi poli tecnologici⁷ della Repubblica Digitale come un tentativo – secondo una prospettiva storico-culturale di matrice vygostkiana⁸ – di creare delle isole di sviluppo-apprendimento nelle quali adulti desiderosi di conoscere le nuove frontiere della tecnologia guadagnino la loro zona di sviluppo prossimale grazie alla mediazione di giovani *scaffolders*. L'oggetto di apprendimento non sarebbe più né un artefatto, né un'idea, bensì una modalità-strumento conoscitivo – il digitale – in grado di veicolare valori, idee, approcci, attitudini che hanno funzione di strutturazione e rafforzamento dei legami sociali. "Dal momento in cui apprendiamo, diventiamo gradualmente la nostra comunità: internalizziamo la diversità dei punti di vista che collettivamente rendono significativi gli accadimenti che si verificano nella comunità. Allo stesso tempo, sviluppiamo valori e identità: in piccoli compiti e grandi progetti scopriamo il modo in cui amiamo lavorare, le

persone che desideriamo essere, i risultati che ci rendono fieri di noi.”⁹ (Wells & Claxton, 2002, p. 39). La comunità si profila infatti non solo come un luogo nel quale svolgere attività in collaborazione con altri individui, ma anche una modalità attraverso la quale tesaurizzare e adoperare questa interazione significativa con gli altri: “Col tempo impariamo che non c’è nulla di utile che possiamo fare senza combinare modi di lavorare con cui ci sentiamo a nostro agio e modi con cui non ci sentiamo a nostro agio ma che altri invece sì, senza tenere conto di punti di vista estranei e spiacevoli, senza trovare una via d’uscita dai conflitti. Ciò che facciamo quando impariamo è partecipare ad attività sociali.”¹⁰ (Wells G., Claxton G., 2002:40). Ogni individuo partecipante ai gruppi afferenti a questi hub (poli tecnologici) dunque, grazie alla socializzazione del sapere degli strumenti, sarebbe incline ad attivare delle riflessioni intorno alla propria mentalità epistemica – le strategie e gli stili attraverso le quali impara – e alla propria identità epistemica – la propria visione di apprendente/studente.

2.2 L'Intelligenza Artificiale (AI) per l'educazione degli adulti

In questa ultima sezione mi propongo di offrire una panoramica circa lo stato dell’arte dell’AI in merito all’educazione degli adulti. Qual è il valore attribuito all’intelligenza artificiale a livello dell’istruzione? Quali sono gli esiti degli studi effettuati? Quali le prospettive che si profilano per il futuro?

Per precisare cosa sia ‘l’alfabetizzazione dell’AI’, ricorriamo alla definizione – di grande fama – adoperata da Long e Magerko: “[L’alfabetizzazione all’intelligenza artificiale è] un insieme di competenze che consentono agli individui di valutare criticamente le tecnologie di intelligenza artificiale, di comunicare e collaborare efficacemente con l’intelligenza artificiale e di utilizzarla come strumento online, a casa e sul posto di lavoro” (2002, 2).¹¹ Gli studiosi che si sono dedicati negli ultimissimi anni a circoscrivere il campo d’azione di questa tecnologia condividono un approccio piuttosto ottimistico circa questi dispositivi esaltandone i risvolti positivi, come la personalizzazione dello stile didattico e la risposta alle esigenze individuali dello studente. Infatti “Il tradizionale sistema educativo ‘misura unica’ è stato ampiamente criticato negli ultimi anni per la sua incapacità di soddisfare le esigenze individuali degli studenti. Il sistema educativo globale sta orientandosi verso un approccio più personalizzato e incentrato sullo studente. [...] Questo apre la strada alla ‘personalizzazione’ nel settore dell’istruzione”¹² (Bhutoria, 2022:3).

Il ruolo cardine dell’AI potrebbe essere intercettato nei suoi Tutors di apprendimento virtuali, in grado di adattare l’algoritmo in base allo stile cognitivo e al ritmo di studio del singolo discente, agevolando l’insegnante anche per ciò che concerne le valutazioni, fornendo quiz e giochi che stemperino la formalità del processo di valutazione. (Hassanien, 2022). Non manca tuttavia chi continua a percepire le Generative AI come sfaldamento del sistema educativo, imputando a queste errori nella produzione di dati, nel fornire informazioni fuorvianti o inaccurate, nel costituire una sfida agli educatori, oltre a citare problemi intorno alla sicurezza personale e a questioni di privacy (Weil, 2023; Yu & Guo, 2023). Eppure, persino l’Unesco nel testo “*Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development*” (2019) enfatizza il crescente peso dell’AI nel guidare gli studenti ai programmi educativi, nelle loro performance di apprendimento, negli strumenti di insegnamento, nell’elaborazione dei dati educativi e nella loro gestione.

Presentiamo brevemente i punti a favore di un utilizzo di chatGPT come Chatbot¹³ in grado di fungere da supporto ad apprendenti adulti. La letteratura (Gimpel et al., 2023) si è focalizzata spesso sull’uso di tale tecnologia dal versante dei docenti, ma a mio avviso – sfumando il confine docente/discente – tali consigli possono essere applicati anche per gli studenti, soprattutto in contesti non formali ed informali. Il supporto può essere impiegato nei compiti giornalieri: come programmare lo studio, aiutare nell’autovalutazione e fornire approfondimenti. Inoltre, poiché ChatGPT richiede adeguati prompts¹⁴ per generare risultati validi, l’utente è incentivato ad attuare un lavoro di organizzazione logica e categorizzazione coerente delle informazioni, che indubbiamente

può sortire da elaborazione preliminare del contenuto oggetto di studio. Oltretutto è sempre l'utilizzatore a dovere vagliare la qualità degli output, il quale può instaurare un processo maieutico con la chat di affinamento dei contenuti, in base ai suoi obiettivi conoscitivi e formativi. Questo strumento è inoltre in grado di aiutare nel processo di ricerca identificando la letteratura rilevante, valutando e riportando fonti, estraendo e sintetizzando informazioni da queste, favorendo in tal modo l'identificazione di 'punti vuoti' nella ricerca, generando ipotesi, e aiutando il 'ricercatore/studente' a formulare domande formalmente più accurate e definite (Rice et al, 2024). Infine, i Chatbots supportano il discente a trasferire la conoscenza appresa in differenti situazioni, aumentando la consapevolezza della limitatezza della propria conoscenza e incoraggiando il pensiero critico.

3. Conclusioni

A questo punto potremmo interrogarci, sulla scorta del pensiero di Luciano Floridi, intorno alla *infosfera* nella quale saremmo immersi, su quale futuro ci attenda. Posto che il divario tra online e offline si sta assottigliando, ci troveremo di fronte ad uno scenario dove da un lato si staglieranno gli *information-rich* e dall'altro gli *information-poor*¹⁵? Per il filosofo, benché conscio che le tecnologie stiano "creando e rimodellando le nostre realtà intellettuali e fisiche, cambiando la nostra comprensione di noi stessi, modificando il modo in cui ci relazioniamo gli uni con gli altri e con noi stessi e aggiornando il modo in cui interpretiamo il mondo e tutto questo in modo pervasivo, profondo e incessante"¹⁶ (2014, 6), il futuro conserva una patina di positività. Forse potremmo intercettarla nel programma messo in atto – in continua evoluzione – dal Servizio Civile Digitale, con i suoi hub digitali volti ad istruire e alfabetizzare la popolazione di adulti del paese a servirsi di questa tecnologia – potenzialmente dannosa e dirompente – ma obiettivamente utilissima. Forse nella città del recente futuro, queste postazioni saranno – ci auguriamo – più capillari, immerse nel verde. Forse un giorno popolate da Robot che simulano anche fisicamente il comportamento dell'uomo.

La situazione, stando al Rapporto di monitoraggio (2023) della Strategia Nazionale per le Competenze digitali, è quella di un divario tra più di metà della popolazione che non ha acquisito ancora le competenze digitali di base, per una 'difficoltà di accesso ai servizi', e chi invece possiede conoscenze superiori che sembra equipararsi alla media europea. Occorre dunque continuare ad agire su questa forbice sociale che rischia di concretizzarsi in un problema oggettivo negli anni a venire, manifestando le infauste premonizioni di Floridi.

Note

¹ Antonina E. Ferruzza Marchetta collabora come danzamovimentoterapeuta all'Università di Palermo con la docente di Pedagogia non verbale Elena Mignosi. Il suo ambito di ricerca verte intorno alla relazione mente-corpo, alla dimensione somatica – declinata secondo vari ambiti disciplinari (tra i quali quello pedagogico, psicologico e antropologico) – e ai rapporti tra pratiche artistiche e benessere. Collabora inoltre con la rivista scientifica 'Dialoghi Mediterranei – Istituto Euroarabo' ed è iscritta al Master di II livello in Neuroestetica presso la facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Roma Tor Vergata. Email: gabriella.aleandri@uniroma3.it

² L'AI generativa è un tipo di intelligenza artificiale che apprende dai dati per produrre nuovi contenuti: come testo, immagini, musica, audio e video. Si basa su modelli di intelligenza artificiale addestrati su grandi quantità di dati, e usa queste informazioni per generarne di nuove che replicano le caratteristiche più probabili dei dati di addestramento.

³ ChatGPT è un robot virtuale sviluppato da OpenAI, organizzazione di ricerca sull'intelligenza artificiale, in grado di generare risposte a domande dell'utente, e condurre conversazioni in modo simile all'interazione umana.

⁴ <https://repubblicadigitale.gov.it/portale/progetti-del-dipartimento/servizio-civile-digitale>

⁵ Il Quadro Europeo per le Competenze Digitali dei Cittadini, più noto come DigComp, è l'insieme delle linee guida definite dalla [Commissione Europea](#) sulle [competenze digitali](#) che i cittadini devono possedere per poter beneficiare di una buona qualità della vita, partecipare alla società democratica ed essere competitivi nel mondo del lavoro. Le competenze digitali sono una delle otto competenze base dell'[apprendimento permanente](#). Nel 2022 è stata pubblicata la versione 2.2.

⁶ <https://www.politichegiovani.gov.it/media/dq5jnzld/programma-quadro-sc-digitale.pdf>

⁷ Associazioni, Enti del terzo settore e Servizi della Pubblica Amministrazione che hanno aderito a tale programma della Repubblica Digitale.

⁸ Secondo Lev Vygotskij la relazione educativa è radicata nel concetto di 'zona di sviluppo prossimale' (1934), con cui si intende la distanza tra ciò che l'apprendente è in grado di fare in autonomia, con le proprie competenze consolidate (livello di sviluppo attuale) e ciò che riesce a fare se supportato da partner più esperti. Questi sono abitualmente gli insegnanti, i quali possono fungere da 'scaffold' (impalcatura) ovvero da facilitatore per risolvere un dato problema.

⁹ Trad. dell'autrice.

¹⁰ Trad. dell'autrice.

¹¹ Trad. dell'autrice.

¹² Trad. dell'autrice.

¹³ Un Chatbot è un programma informatico, o robot virtuale, che simula una conversazione umana con un utente. Utilizzando l'Intelligenza Artificiale (AI) e l'elaborazione del linguaggio naturale (NLP) i chatbot possono comprendere e rispondere a domande, fornire informazioni e finanche svolgere attività in modo automatico.

¹⁴ Un Prompt è un testo in linguaggio naturale che richiede all'AI generativa di eseguire un'attività specifica. Possono contenere domande, istruzioni, informazioni contestuali o esempi ed input parziali.

¹⁵ Information rich (persone ricche di conoscenza lett.) e information poor (persone povere di conoscenza) per via della più o meno articolata competenza digitale.

¹⁶ Trad. dell'autrice.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2005). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2011). *Le sfide all'istruzione nella modernità liquida*. Padova: Padova University Press.
- Bhutoria, A. (2022). Personalized education and Artificial Intelligence in the United States, China and India: A systematic review using a human-in-the-loop model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100059. Disponibile in: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X22000236> [18 giugno 2025].
- Di Dio Roccazzella, M., & Pagano, F. (2023). *Intelligenza Artificiale. Arte e Scienza nel Business*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- Dipartimento per la trasformazione digitale della Presidenza del Consiglio dei ministri. (2022). *DigiComp. Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini - Versione 2.2* (P. Popolizio, S. Troia, & S. Kluzer, Coord.). Dicembre 2022.
- European Commission. (2007). *LifeLong Learning Programme*. Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html [18 giugno 2025].
- Floridi, L. (2014). *The 4th revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mädche, A., Röglinger, R., Ruiner, C., Schoch, M., Schoop, M., Urbach, N., & Vandirk, S. (2023). *Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: A guide for students and lecturers*. University of Hohenheim.
- Hassanien, A. E. (2022). How does AI play to its strengths in Adult Education? *Confintea VII, Marrakech*. Disponibile in: https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/How-does-AI-play-to-its-strengths-in-adult-education.pptx_.pdf?hub=39 [18 giugno 2025].
- Hildebrand, D. S. (2008). *The powerful benefits of lifelong learning*. Winnetka, CA, USA. Disponibile in: <http://www.officearrow.com/training/the-powerful-benefits-of-lifelong-learning-oaiur-861/view.html> [18 giugno 2025].
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning: Why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403.
- Leo, U. (2025). Baby pensionati. Chi sono e (quanti) gli Italiani che ricevono la pensione da oltre 40 anni. *La Stampa*, 16 gennaio 2025.
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI)*, 25–30 aprile, Honolulu, HI, USA. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Rice, S., Crouse, S. R., Winter, S. R., & Rice, C. (2024). The advantages and limitations of using ChatGPT to enhance technological research. *Technology in Society*, 76, 102426. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102426>
- UNESCO. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994> [18 giugno 2025].
- Weil, E. (2023). You are not a parrot and a chatbot is not a human. And a linguist named Emily M. Bender is very worried what will happen when we forget this. *New York Magazine*. Disponibile in: <https://nymag.com/intelligencer/article/ai-artificial-intelligence-chatbots-emily-m-bender.html> [18 giugno 2025].
- Wells, G., & Claxton, G. (2002). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspective on the future of education* (pp. 39–40). Oxford: Blackwell Publishing.
- Yu, H., & Guo, Y. (2023). Generative artificial intelligence empowers educational reform: Current status, issues, and prospects. *Frontiers in Education*, 8, 1183162. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1183162>

Sitografia

- Dipartimento per la trasformazione digitale. (s.d.). *Servizio Civile Digitale*. Disponibile in: <https://repubblicadigitale.gov.it/portale/progetti-del-dipartimento/servizio-civile-digitale> [18 giugno 2025].
- Dipartimento per le Politiche Giovanili e il Servizio Civile Universale. (s.d.). *Programma Quadro "SC Digitale"*. Disponibile in: <https://www.politichegiovanili.gov.it/media/dq5jnzld/programma-quadro-sc-digitale.pdf> [18 giugno 2025].
- Dipartimento per la trasformazione digitale. (2023). *Rapporto di monitoraggio – Dicembre 2023*. Disponibile in: <https://repubblicadigitale.gov.it/portale/documents/20122/1008202/Rapporto-di-monitoraggio-dicembre-2023+.pdf/755f20d3-d066-d9c2-47eb-39c00e05bbf2?t=1703251214591> [18 giugno 2025].

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: un sito ideale per garantire l'inclusione delle persone rifugiate e dei migranti

Giovanni di Pinto¹

Keywords

Sperimentazione IVC, Integrazione, Stranieri.

Abstract

Il contributo si concentra sulla rilevanza del CPIA, quale istituzione scolastica funzionale all'inclusione sociale e all'integrazione culturale delle persone rifugiate e dei migranti. Partendo da alcune riflessioni sulle norme che disciplinano l'apprendimento permanente, si intende mostrare l'utilità della sperimentazione del servizio di Individuazione e Validazione delle Competenze (IVC), quale misura di sistema capace di rispondere congruamente alle specifiche istanze formative di una popolazione adulta non autoctona in condizioni di svantaggio. Da qui l'esigenza di istituzionalizzare la sperimentazione per offrire un servizio costante ed efficace.

1. Introduzione

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, sorti dalle ceneri dei Centri Territoriali Permanenti, sono stati istituiti con il fine di innalzare i livelli d'istruzione della popolazione adulta. L'identità dei centri non può non recepire tre punti essenziali del modello andragogico elaborato da Knowles (1993). Alla luce di quanto evidenziato, nel predisporre le attività curriculari ed extracurriculari è necessario tenere in debita considerazione:

- il ruolo dell'esperienza del discente, motivo per cui gli adulti entrano in un'attività formativa con un'esperienza diversa e maggiore rispetto a quella dei giovani;
- la disponibilità ad apprendere, ragion per cui gli adulti mostrano la disponibilità ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per far fronte efficacemente alle situazioni della loro vita reale;
- l'orientamento verso l'apprendimento, per effetto del quale ciò che viene appreso non dovrebbe essere centrato sulle materie, ma sulla vita reale, a partire dal contesto della loro applicazione alle situazioni dell'esperienza (Knowles, 1993).

Tali presupposti del modello richiamato, trasformano il CPIA in una palestra ideale in cui allenarsi a sperimentare innovative azioni sinergiche, anche in collaborazione con le Regioni ed enti pubblici, finalizzate a favorire "la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita, così come sancito dall'art. 4, comma 55, lett. c), della L.92/2012 (MIUR, MEF, 2015, p.12)". Per quanto premesso, l'apprendimento permanente, quale principio ispiratore dei professionisti dell'Istruzione degli Adulti, risulta essere una leva strategica attraverso la quale gli apprendenti possono imparare a rispondere in maniera efficace ai frequenti cambiamenti che si presenteranno durante tutto l'arco della vita.

2. L'Apprendimento Permanente e il contesto normativo italiano di riferimento

Nell'attuale società globalizzata della conoscenza l'apprendimento per tutto l'arco dell'esistenza umana rappresenta un vero e proprio codice di accesso per una cittadinanza attiva e consapevole. L'apprendimento permanente, alla stregua di un qualsiasi combustibile, alimenta l'autostima, la resilienza, il pensiero divergente,

consentendo alle persone rifugiate e ai migranti di trovare una dimensione accogliente e confortevole, condizione qua non per progettare un futuro sostenibile che, tuttavia, non disdegna il passato, seppur fonte di traumi indelebili. L'Italia, a partire dal 2012, ha progressivamente riconosciuto il diritto individuale e universale del cittadino al riconoscimento e alla validazione degli apprendimenti e delle competenze acquisiti in ambiti formali, non formali e informali. La Legge 28 giugno 2012, n. 92, infatti, ha stabilito che "per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale" (MLPS, 2012, pp. 43-44). Certamente, la definizione di apprendimento permanente lascia ben intendere quanto l'apprendere non sia più soltanto un'azione connessa esclusivamente al canonico percorso scolastico e universitario che precede l'inserimento nel mondo del lavoro, ma diviene una vera e propria costante, un abito mentale da indossare in tutte le occasioni in cui la vita chiede all'apprendente di imparare a imparare. Dopo l'emanazione della Legge Fornero, a distanza di alcuni mesi, "con il Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, l'Italia recepisce che l'apprendimento permanente non può più essere concepito come qualcosa di estemporaneo, affidato al libero arbitrio di determinate agenzie formative, così come prende atto che per garantire a tutti gli stakeholder pari opportunità è necessario riconoscere e valorizzare le competenze, per la cui certificazione diviene indispensabile un quadro di riferimento unitario" (Di Pinto, 2020, p.137). Il Decreto sopra menzionato, quindi, dando attuazione alla delega contenuta nella Legge n.92/2012, sancisce le norme generali e fissa i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali, nonché degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione (MLPS, 2013)." Tuttavia, nel momento in cui si affronta la complessa questione dell'apprendimento permanente, diviene indispensabile disquisire sulle competenze pregresse che, allo stato attuale, rappresentano un'ingente risorsa per lo studente, così come per il lavoratore. Per poter riconoscere e certificare il patrimonio di competenze, anche non formali e informali, il D.lgs. n.13/2013 ha istituito il Sistema Nazionale di certificazione delle competenze e, per favorire la mobilità della persona e la spendibilità delle certificazioni in ambito nazionale ed europeo, ha statuito la definizione di un Repertorio Nazionale di titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, di cui all'articolo 4 della legge Fornero (Di Pinto, 2020, p.124)". Le competenze pregresse delle persone rifugiate, seppur acquisite in differenti contesti di matrice non italoфона, rappresentano un'essenziale punto di partenza per la costruzione di un percorso di apprendimento personalizzato che soddisfi in toto le reali istanze formative di un'utenza caratterizzata da un'elevata vulnerabilità. Nelle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, è palesemente visibile la rilevanza riconosciuta al background culturale ed esperienziale del particolare target di riferimento, nel momento in cui viene evidenziato che "la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti, in coerenza con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente così come delineate all'art.4, comma 51, Legge 92/2012" (MIUR, MEF, 2015, p.12). Per effetto del Decreto del 30 giugno 2015, invece, viene istituito un Quadro di riferimento Nazionale delle Qualificazioni Regionali (QNQR) e delle relative competenze, che stabilisce una cornice di riferimenti comuni per l'operatività dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze di titolarità regionale e dà attuazione alla prima linea d'intervento per la costruzione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione (MLPS, MIUR, 2015). L'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, disponibile online dalla fine del 2016, rappresenta il principale strumento informativo sul repertorio nazionale dei titoli e delle qualifiche. Trattasi di una mappa dettagliata concernente il mondo del lavoro e delle qualificazioni, che fornisce un valido supporto ai servizi per l'occupabilità e a quelli afferenti al lifelong learning. Il Decreto previsto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, datato 8 gennaio 2018, ha istituito il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ), quale strumento di classificazione delle qualificazioni in funzione di

una serie di criteri basati sul raggiungimento di livelli di apprendimento specifici. Sostanzialmente, il succitato QNQ funge da raccordo con il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), coordinando il sistema italiano delle qualificazioni con i sistemi degli altri Paesi europei (MLPS, MIUR, 2018). Le Linee guida per l'inter-operatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze, emanate con Decreto del 5 Gennaio 2021, possiedono una valenza strategica poiché rappresentano il provvedimento ufficiale che rende operativo il sistema nazionale di certificazione delle competenze, inserendosi nell'ambito del più generale processo nazionale per il diritto individuale all'apprendimento permanente (MLPS, MIUR, MPA, MEF, 2021). Alla luce di quanto premesso, il CPIA, quale eccellente mediatore formativo tra saperi, conoscenze e competenze anche nei contesti di vita e di lavoro, attraverso un'offerta formativa innovativa e diversificata, ha l'obiettivo di fornire una risposta efficace ai molteplici bisogni educativi speciali di un'utenza fragile. Un target di riferimento, quello al quale si sta facendo riferimento, a cui è necessario dedicare delle attenzioni particolari, mediante una formazione da concepirsi in una dimensione educante, considerato che dovrebbe prefiggersi di aiutare i soggetti a fronteggiare le problematiche sociali, economiche e professionali (Calaprice, 2007). Una formazione, quella da proporre, che sollecitando una piacevole rivelazione, dovrebbe avere come fine ultimo l'inclusione, proprio attraverso la riscoperta di quelle competenze celate che saranno oggetto di un'opportuna valorizzazione, posta in essere dai docenti titolari sui percorsi di alfabetizzazione, di concerto con esperti provenienti dal mondo delle professioni.

3. Il CPIA: una risposta ad un'emergenza sociale attraverso il servizio di individuazione e valutazione delle competenze

Nel documento dell'UNICEF su l'Emergenza Rifugiati e Migranti in Europa emerge un dato che deve condurre i professionisti dell'Istruzione degli Adulti dei CPIA, a elaborare efficaci strategie d'intervento accoglienti e inclusive. Dal summenzionato rapporto, infatti, si evince che "nel 2023 l'Italia è risultata il primo paese d'arrivo di rifugiati e migranti in Europa: oltre 157.600 gli arrivi dal Mediterraneo, contro i 105.100 del 2022 e i 67.400 del 2021, già il numero più alto dal 2017. Dei 157.651 arrivi del 2023, più di 26.800 minori, inclusi oltre 17.800 non accompagnati (MSNA), spesso sbarcati a Lampedusa quale primo approdo per l'Europa. Agli arrivi via mare, si aggiungono oltre 173.900 rifugiati ucraini fuggiti dalla guerra, di cui più di 49.400 sotto i 18 anni (UNICEF, 2024, p. 2)." La situazione italiana attuale, stando ai dati dell'UNICEF, rimane particolarmente allarmante, infatti, nel corso del 2024, gli arrivi registrati al 9 settembre, sono risultati 43.269, tra cui 8.264 minori, inclusi 5.288 minori stranieri non accompagnati (UNICEF, 2024). Il quadro emerso dal documento lascia ben intendere che "per i soggetti a rischio di fragilità, esclusione sociale e culturale, è importante avere un punto di riferimento come il CPIA che possa valutare le competenze pregresse, analizzare i fabbisogni e offrire percorsi personalizzati accessibili in termini di durata, distribuzione temporale flessibile degli impegni di studio [...] (Angeloni, Di Rienzo, 2022, p.148)". Da qui la necessità di prevedere l'intervento di figure competenti nell'individuazione e nella validazione delle competenze, nell'orientamento scolastico e professionale, in grado di rendere la mediazione interculturale un'azione sistemica e strutturale. Muovendo da tale angolazione l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze rimane l'unica strada percorribile per i rifugiati e i migranti che si rivolgono ai CPIA, considerato che la complessità del riconoscimento dei titoli di studio è particolarmente onerosa, lunga e complessa (Angeloni et al., 2022). A tal proposito, significativa appare la sperimentazione concernente l'Individuazione e la Validazione delle competenze, realizzata nell'anno scolastico 2019/2020 dalla Sezione Formazione Professionale della Regione Puglia, che ha portato al concepimento di apposite figure di sistema esperte preposte alla Individuazione e messa in Trasparenza delle Competenze (EITC) e alla Validazione e Certificazione delle Competenze (EVCC). Nel merito, il succitato Ente, dopo aver acquisito la manifestazione di interesse da parte degli enti titolari partecipanti al Tavolo per l'Apprendimento Permanente (TAP), ha cercato di promuovere quelle condizioni necessarie mediante

le quali sperimentare un servizio integrato per individuare e validare quelle competenze conseguite dal personale occupato in aziende socio-sanitarie pubbliche e private. Competenze, quelle di cui sopra, maturate in contesti non formali e informali che sarebbero state riconducibili alla qualifica di operatore per le attività di assistenza familiare. Una procedura, quella di individuazione e validazione delle competenze, che sarebbe stata propedeutica all'accesso al servizio di certificazione delle competenze, quale momento finale indispensabile per ottenere, a seguito del superamento di un esame all'uopo predisposto, una qualificazione afferente al Repertorio Regionale delle Figure Professionali (RRFP) della Regione Puglia, conseguendo, in tal modo, il certificato di qualifica di assistente familiare. Considerata la particolare complessità delle differenti fasi costituenti il processo di IVC, i docenti dei CPIA, in qualità di soggetti pubblici titolati all'erogazione del succitato servizio, sono stati coinvolti in un complesso percorso di formazione *blended* ad hoc proposto dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche, di concerto con la Regione territorialmente competente. Indubbiamente le potenzialità dei CPIA sul versante dell'inclusione sociale e dell'integrazione culturale delle persone rifugiate, se si considera la portata della sperimentazione menzionata, sono straordinarie perché la procedura considera non solo lo studente con le conoscenze teoriche, ma una persona inserita in un contesto lavorativo, capace di saper applicare praticamente quanto appreso teoricamente in precedenza. In virtù di quanto esplicitato, diviene essenziale analizzare *step by step* il procedimento di IVC che rende i docenti del CPIA dei veri e propri estrattori di competenze. Pertanto, il processo relativo al servizio di IVC si articola nelle fasi di identificazione, valutazione e attestazione, che sono precedute dall'accesso/accoglienza, quale fase propedeutica all'attivazione del servizio. L'accesso/accoglienza ha lo scopo di porre le persone in condizione di partecipare in modo attivo e consapevole alla fruizione del servizio di IVC. L'identificazione ha il fine di supportare la persona nella messa in trasparenza delle competenze e nella loro appropriata documentazione attraverso evidenze, ovvero prove atte a testimoniare le competenze acquisite. Tale parte del servizio è finalizzata a supportare la persona nell'identificazione, produzione e raccolta delle evidenze che testimonino le competenze acquisite, attraverso la ricostruzione delle esperienze, l'identificazione delle competenze, la raccolta delle evidenze in un dossier individuale e relativa registrazione nel documento di trasparenza, tracciabile nell'ambito del sistema informativo regionale in uso. Si tratta, dunque, di un processo di mappatura e di raccolta dei dati utili per costruire il tracciato delle esperienze e la mappa delle competenze valutabili. Queste operazioni avvengono tramite uno o più colloqui individuali e/o altre strategie di ricognizione. Qualora nella realizzazione di tale attività non si rilevino le condizioni minime di successo il servizio avrà termine. In tal caso, il personale addetto, informata la persona circa gli esiti, procede a orientarla verso altri servizi/attività. Nel caso in cui, invece, i colloqui dimostrassero un'esperienza adeguata e pertinente e/o le evidenze registrate risultassero esaustive e riconducibili agli standard professionali di riferimento, sarà consentita la prosecuzione della persona verso la fase successiva di valutazione, fornendo ogni elemento informativo utile, ivi incluse eventuali indicazioni per le prassi valutative. La valutazione deve verificare, attraverso una valutazione delle evidenze associate al documento di trasparenza integrata da una valutazione diretta, il possesso di competenze identificate. Questa fase successiva è finalizzata ad attestare, attraverso una attività di verifica, il possesso di singole conoscenze, capacità e competenze di qualificazioni afferenti o non al quadro nazionale, purché contenute in repertori approvati, pubblicati e rispondenti ai requisiti definiti nel Decreto Interministeriale 30 giugno 2015 (MLPS-MIUR, 2015). Continuando nell'illustrazione del servizio, viene svolta una valutazione del documento di trasparenza attraverso l'analisi delle evidenze precedentemente raccolte, che sono valutate in base ai criteri di:

- valore, per effetto del quale si intende prioritariamente la distinzione tra documenti di prima, seconda e terza parte;
- pertinenza, ovvero coerenza delle evidenze rispetto ai contenuti delle competenze di interesse per la validazione;

- correttezza, in virtù della quale le evidenze sono documentate secondo le caratteristiche richieste e definite.

Laddove le evidenze risultino esaustive, la fase di valutazione termina con la formalizzazione degli esiti della valutazione in un apposito documento di validazione. A conclusione del processo, il personale addetto deve procedere a informare la persona dei risultati della valutazione, del conseguimento o meno del documento di validazione e delle modalità per accedere alla successiva procedura di certificazione. Nel caso non si riscontrassero le condizioni per il rilascio del documento di validazione e/o per l'accesso al servizio di certificazione, vengono fornite informazioni utili a orientare la persona verso altri servizi/attività. Oltre all'esame del documento di trasparenza, potrà essere necessaria una valutazione diretta, in presenza del candidato, attraverso audizione o colloquio tecnico e, in tal caso, viene attivata la procedura di certificazione. Il processo di validazione può, dunque, concludersi con il rilascio del documento di validazione o può proseguire con l'accesso alla procedura di certificazione. L'attestazione mira ad attestare in maniera inequivocabile gli esiti del processo di individuazione e validazione delle competenze. Il servizio di IVC, come già accennato, è propedeutico all'accesso alla certificazione delle competenze che consente di ottenere, a seguito del superamento di un esame, una qualificazione concernente il repertorio regionale della Formazione Professionale. A conclusione di tale servizio viene rilasciato il documento di validazione, a firma dell'Esperto nella Validazione e Certificazione delle Competenze (EVCC). Trattasi di un atto ufficiale che avrebbe valore di parte seconda e contiene, quali elementi minimi, oltre alle informazioni anagrafiche relative alla persona, le competenze che costituiscono lo standard professionale di riferimento, le valutazioni relative alle evidenze raccolte e registrate nel documento di trasparenza, l'indicazione delle conoscenze, capacità/abilità e competenze validate in esito alla valutazione realizzata. Nel caso in cui l'utente interrompa la partecipazione al servizio, al termine della validazione, i contenuti del documento di validazione vengono altresì registrati nello Strumento di raccolta delle informazioni rilasciato alla persona adottato dalla Regione (libretto formativo e/o fascicolo elettronico del lavoratore). Laddove il processo di individuazione e validazione si concluda con l'accesso diretto alla procedura di certificazione, senza interruzione del procedimento, il rilascio del documento di validazione è facoltativo e avviene su richiesta dell'interessato. Per quanto attiene alla certificazione delle competenze, questa è una procedura di formale riconoscimento, da parte dell'ente titolato (Regione), delle competenze acquisite dalla persona in contesti formali (anche in caso di interruzione del percorso formativo) o di quelle validate, acquisite in contesti non formali e informali. Attraverso essa viene accertato e attestato, il possesso di competenze corrispondenti agli standard professionali di una o più unità di competenza di una figura professionale presente nel repertorio regionale delle figure professionali e associata al quadro nazionale. Considerata la particolare complessità e rilevanza del servizio di IVC, sarebbe auspicabile, dopo aver formato adeguatamente la classe docente, far rientrare tali azioni di sistema nei percorsi ordinamentali sanciti dal DPR 263/2012, in modo tale che una mera sperimentazione diventi una buona prassi ordinaria in grado di rendere il CPIA un efficace recettore di istanze formative apparentemente poco necessarie che, certamente, non sono avulse dal contesto sociale e professionale nel quale gli *stakeholder* dimorano.

4. Conclusioni

Le attività extracurricolari illustrate in precedenza, precludendo ai futuri compiti istituzionali dell'istruzione degli adulti, dimostrano chiaramente quanto l'azione feconda di un'istituzione scolastica impegnata sul fronte del lifelong learning, non si limiti semplicemente a innalzare i livelli d'istruzione, cassando l'analfabetismo di ritorno e quello funzionale. I CPIA, proprio perché rete territoriale di servizio per l'apprendimento permanente, possono promuovere apposite misure di sistema atte a sostenere il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione

degli apprendimenti comunque acquisiti, così come previsto dall'art. 4, comma 55, lett. b), della Legge 92/2012 (MIUR, MEF, 2015). Per promuovere l'integrazione culturale e l'inclusione sociale dei rifugiati e dei migranti adulti e giovani adulti non è sufficiente offrire solo percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana, in quanto un simile *modus operandi* svilirebbe il valore aggiunto dei succitati centri, la cui *mission istituzionale* presenta delle imprescindibili e improcrastinabili connessioni con le concrete esperienze di vita personali e professionali. L'utenza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, proprio perché caratterizzata da molteplici forme di svantaggio, necessita di specifiche azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento in grado di interpretare i reali bisogni di competenze e conoscenze degli stakeholder, soprattutto nel momento in cui il CPIA si configura quale "[...] soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, di cui all'art. 4 della Legge 28 giugno 2012, n. 92 [...] (MIUR, MEF, 2015, p. 11)". Da qui, l'accoglienza delle persone rifugiate e dei migranti deve tradursi nella capacità dei professionisti dell'Istruzione degli Adulti di predisporre appositi percorsi modulari di orientamento professionale, in cui scoprire, attraverso prove strutturate (facilitate grazie a consegne multilingue e al supporto di mediatori linguistici), quelle competenze silenti mediante le quali sollecitare un fondamentale incontro con una possibile professione, in assenza del quale una promettente scuola di frontiera non risponde egregiamente alla sua emergente missione istituzionale. Il CPIA, in quanto sistema duttile e all'avanguardia, deve lasciarsi contaminare da quelle sperimentazioni innovative che, pur non snaturando l'identità originaria di scuola per adulti che intendono offrirsi una seconda opportunità, lo riformano per renderlo in grado di ricercare inedite modalità operative idonee a valorizzare quel meraviglioso patrimonio di esperienze. Un background esperienziale che rappresenta il punto di partenza per la costruzione di un percorso personalizzato per uno studente svantaggiato e disorientato, in cerca di un'occupazione che lo faccia sentire perfettamente integrato. Pertanto, il docente deve trasformarsi in un ricercatore-orientatore in grado di tirar fuori ciò che risiede nella mente e nel cuore dello studente-lavoratore, al fine di promuovere un'autentica connessione a una società accogliente che ha il dovere di garantire un'effettiva inclusione, da concepirsi come il risultato dell'operato di un'istituzione scolastica che non si focalizza più solo sull'istruzione, avendo recepito che quanto assimilato anteriormente, nel corso dell'esistenza, rappresenta un valore aggiunto in grado di rendere funzionale e attraente l'apprendimento permanente.

Note

¹ Giovanni Di Pinto è docente e figura di sistema preposta alla Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia d'Istruzione degli Adulti presso il CPIA BAT "Gino Strada" di Andria. Email: giovanni.dipinto@posta.istruzione.it

Riferimenti bibliografici

- Angeloni, B., & Di Rienzo, P. (2022). L'inclusione educativa degli immigrati adulti subsahariani attraverso il riconoscimento degli apprendimenti pregressi e personalizzazione dell'offerta formativa: una visione di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(40). <https://doi.org/10.19241/lll.v18i40.657> [18 febbraio 2025].
- Calaprice, S. (2007). *La formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Edizioni Giuseppe Laterza.
- Di Pinto, G. (2020). *I CPIA. Una risposta possibile all'evoluzione dell'istruzione degli adulti*. Roma: Stamen.
- Knowles, M. S. (1993). *Quando l'adulto impara: pedagogia e andragogia* (8. ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2012, 18 luglio). *Legge 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sq> [18 febbraio 2025].

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2013, 16 gennaio). *Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sq> [18 febbraio 2025].
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca & Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015, 12 marzo). *Decreto interministeriale 12 marzo 2015. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sq> [18 febbraio 2025].
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2015, 30 giugno). *Decreto 30 giugno 2015. Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/20/15A05469/sq> [18 febbraio 2025].
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2018, 8 gennaio). *Decreto 8 gennaio 2018. Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/01/25/18A00411/SC> [18 febbraio 2025].
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero per la Pubblica Amministrazione, & Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2021, 5 gennaio). *Decreto interministeriale 5 gennaio 2021. Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/01/18/21A00166/sq> [18 febbraio 2025].
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2024, 4 marzo). *Emergenza rifugiati e migranti in Europa. Aggiornamento n. 37 – 4 marzo 2024*. [file locale]. [18 febbraio 2025].

Iperglobalità nell'insegnamento dell'italiano in contesti di analfabetismo adulto

Salvatore Gaeta¹, Paola Minieri²

Keywords

Glottodidattica, Alfabetizzazione adulta, Apprendimento L2, Analfabetismo adulto, Intelligenza artificiale, Metodo Iperglobale

Abstract

Negli ultimi anni, le neuroscienze cognitive hanno significativamente arricchito il dibattito sull'insegnamento delle lingue seconde (L2), in particolare nei contesti di alfabetizzazione in età adulta. La ricerca scientifica ha evidenziato come il cervello umano mantenga, anche in età avanzata, una notevole plasticità, che può essere efficacemente stimolata da approcci didattici coerenti con le sue modalità di funzionamento. Questo contributo esplora l'interazione tra neuroscienze e glottodidattica, con particolare attenzione a un modello sperimentale denominato metodo Iperglobale, basato su strategie neuroeducative integrate. Ne segue una riflessione teorica e operativa su come tali approcci possano ridefinire la progettazione didattica in contesti ad alta complessità cognitiva, aprendo la strada a una glottodidattica realmente accessibile e neuro-compatibile.

1. Introduzione

L'insegnamento della lingua seconda (L2) rivolto a soggetti adulti non alfabetizzati in lingua madre rappresenta uno dei nodi più complessi e delicati dell'attuale panorama educativo multiculturale. In tale cornice, la glottodidattica dell'alfabetizzazione adulta si configura come un ambito di ricerca strategico, in cui si intrecciano saperi linguistici, psicopedagogici, neuroscientifici e socio-antropologici, con l'obiettivo di delineare pratiche didattiche fondate su una comprensione autentica dei bisogni formativi degli apprendenti e sul rispetto delle loro traiettorie cognitive ed esperienziali. Come osserva Vedovelli (2010), i migranti adulti costituiscono un gruppo fortemente eterogeneo che richiede approcci didattici differenziati, capaci di tenere conto non solo delle specificità linguistiche, ma anche delle diverse esperienze formative e culturali di provenienza.

L'attuale riflessione teorica, corroborata da evidenze empiriche, pone in evidenza l'urgenza di ripensare l'intervento didattico in chiave neuroeducativa, ossia alla luce dei principi derivanti dallo studio del funzionamento cerebrale e dei processi cognitivi sottesi all'apprendimento linguistico. Le neuroscienze cognitive, negli ultimi due decenni, hanno prodotto contributi fondamentali per la comprensione dei meccanismi di acquisizione e consolidamento delle competenze linguistiche, mettendo in discussione l'idea, un tempo dominante, che l'età adulta rappresenti una fase della vita caratterizzata da una significativa rigidità cognitiva. Al contrario, numerosi studi recenti (Dehaene, 2009; Huettig et al., 2017; Skeide et al., 2017) hanno dimostrato che il cervello adulto conserva una plasticità sorprendente, che può essere stimolata mediante input appropriati e strategie di insegnamento coerenti con le modalità naturali di elaborazione dell'informazione. Questa prospettiva trova riscontro nelle ricerche di Daloiso (2015) che evidenzia come i fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica costituiscano aspetti imprescindibili per chi si occupa di insegnamento, particolarmente quando si tratta di soggetti adulti che necessitano di approcci che rispettano le specificità neurocognitive dell'apprendimento maturo.

Il concetto di neuroplasticità, capacità del cervello di modificarsi strutturalmente e funzionalmente in risposta a stimoli esterni, ha profondamente modificato la concezione dell'apprendimento in età adulta. Come evidenziato da Caramelli e Sartori (2007), il cervello adulto è soggetto a plasticità neurale e, in determinate condizioni, ha

la possibilità di andare incontro a modifiche molto rilevanti, contraddicendo le teorie che consideravano il sistema nervoso maturo come ormai immutabile. Le ricerche condotte da Huettig et al. (2017) hanno evidenziato che l'addestramento alla lettura può stimolare l'attività neurale in aree profonde del cervello, come il talamo e il mesencefalo, migliorando la connettività con regioni corticali deputate all'elaborazione visuo-linguistica. Analogamente, Skeide et al. (2017) hanno dimostrato che esiste una correlazione significativa tra il miglioramento delle abilità di decodifica e l'aumento della connettività cerebrale, confermando il potenziale trasformativo dell'alfabetizzazione anche in soggetti adulti. Tali evidenze suggeriscono l'opportunità di costruire percorsi didattici che sollecitino la memoria procedurale, la capacità inferenziale e l'attenzione selettiva, aspetti che trovano una sistematizzazione teorica negli studi di Ellis (2003) sull'emergenza della struttura linguistica seconda attraverso processi di costruzione formulaica.

Tale prospettiva epistemologica impone un superamento dell'approccio trasmissivo e logocentrico in favore di metodologie esperienziali, situate e partecipative, capaci di coinvolgere l'intero sistema sensoriale e affettivo dell'apprendente. In questa direzione, i principi dell'andragogia elaborati da Knowles (1984, 1996) offrono un quadro teorico particolarmente fertile: l'approccio andragogico, inteso come "l'arte e la scienza per aiutare l'adulto ad apprendere", pone al centro la figura dello studente adulto che diventa parte attiva e partecipe durante tutto il processo formativo, valorizzando le esperienze pregresse e la motivazione come volani dell'apprendimento. L'educazione linguistica degli adulti analfabeti richiede, infatti, l'elaborazione di itinerari formativi che si radichino nelle pratiche concrete della vita quotidiana, valorizzino le risorse comunicative spontanee e promuovano l'interazione significativa con l'ambiente e con i pari, seguendo i principi dell'apprendimento contestualizzato teorizzato da Lave e Wenger (1991).

In questo contesto, emerge con forza la necessità di un'azione didattica che non si limiti a colmare un deficit alfabetico ma che sappia riconoscere e potenziare le competenze preesistenti legate all'oralità, alla gestualità, alla memoria ritmica e alla visualizzazione concreta del sapere. È proprio in risposta a tali esigenze che si colloca il *metodo Iperglobale*, un modello glottodidattico sperimentale che ambisce a integrare organicamente i contributi delle neuroscienze con una progettualità educativa centrata sulla persona. Nato nell'ambito dei CPIA italiani, presentato a gennaio 2025 nella cornice romana della decima edizione di FIERIDA, il metodo si propone di ridefinire i paradigmi dell'insegnamento dell'italiano L2 per adulti migranti in condizioni di analfabetismo, attraverso un impianto teorico-operativo che privilegia la dimensione esperienziale, l'uso della musica, delle immagini, della corporeità e dell'intelligenza artificiale come strumenti privilegiati di mediazione didattica. L'assunto fondante è che l'alfabetizzazione linguistica non possa essere concepita come una mera trasposizione di pratiche scolastiche convenzionali, bensì come un processo trasformativo, valorizzando la diversità delle modalità cognitive secondo i principi teorizzati da Gardner (1983).

L'introduzione dell'*iperglobalità* come strategia didattica mira a ridefinire l'atto educativo nei termini di una progettazione che tenga conto della complessità delle variabili cognitive, affettive e sociali in gioco nei percorsi di apprendimento linguistico degli adulti. Il contesto di vita dell'apprendente diventa così punto di partenza e orizzonte metodologico dell'azione formativa, promuovendo l'interazione tra linguaggio, esperienza e significazione, in sintonia con i principi della cognizione situata elaborati da Brown, Collins e Duguid (1989). Lungi dall'essere una mera etichetta metodologica, si configura come un paradigma pedagogico/andragogico che riconosce nell'apprendente un soggetto attivo, dotato di strategie proprie, di una storia personale significativa e di una progettualità autonoma da valorizzare, configurando la classe come spazio di apprendimento collaborativo e identitario.

2. Il Metodo Iperglobale: un approccio neuroeducativo all'alfabetizzazione

Il metodo *Iperglobale* nasce con l'obiettivo di coniugare i risultati delle neuroscienze con una didattica della lingua centrata sulla persona e si ispira al *Piano M.I.G.R.A.N.S.*³ di Tatiana Galli. L'*iperglobalità* propone di superare l'assetto trasmissivo tradizionale, sostituendo i materiali cartacei con strumenti audiovisivi, interattivi e polisensoriali che rispondano agli interessi degli studenti, seguendo le indicazioni andragogiche che evidenziano come gli adulti apprendano meglio quando sono coinvolti attivamente e quando il contenuto risponde a esigenze concrete e immediate della loro vita. In tale prospettiva, il metodo si configura come un approccio personalizzato, capace di valorizzare le specificità cognitive e culturali degli apprendenti ed è stato sviluppato specificamente per l'insegnamento dell'italiano a stranieri analfabeti in lingua madre ma è stato anche applicato in classi di spagnolo L2 all'estero.

L'impianto *iperglobale* introduce una serie di strategie glottodidattiche mirate che rispondono ai bisogni di un'utenza particolarmente fragile dal punto di vista dell'alfabetizzazione formale. Si fonda su una concezione situazionale e concreta del processo di apprendimento, in cui il punto di partenza è costituito dall'esperienza quotidiana e dall'interazione sociale. A differenza dei percorsi scolastici tradizionali, che si basano su una trasmissione sequenziale e astratta delle competenze linguistiche, si considerano l'ambiente e la classe come risorse primarie per la costruzione del sapere linguistico. Il libro, nel senso classico del termine, viene esplicitamente accantonato: la classe diventa essenzialmente il libro, uno spazio dinamico e interattivo in cui gli studenti apprendono dalla relazione tra pari, dalle attività proposte e dai materiali costruiti *in situazione* dall'insegnante, realizzando concretamente quella che Wenger (1998) definisce una comunità di pratica, caratterizzata da apprendimento collaborativo e costruzione identitaria condivisa. Tale approccio si armonizza perfettamente con la logica del pensiero di un adulto analfabeta: mira all'integrazione dei canali sensoriali e cognitivi dell'apprendente in un'ottica sistemica, valorizzando la diversità delle modalità di apprendimento. Le strategie principali adottate sono:

- Memorizzazione audio-orale: utilizzo di strutture ritmiche (litanie, rime) per stimolare la memoria implicita e favorire l'assimilazione automatica delle strutture linguistiche. In contesto migrante e analfabeta, l'impiego di basi ritmiche si rivela particolarmente efficace, poiché consente agli apprendenti di seguire la prosodia naturale dell'italiano, interiorizzandone l'intonazione e la musicalità senza dover passare attraverso la decodifica grafemica. L'uso della ritmica, ispirata alle modalità tradizionali di trasmissione orale (come i canti rituali o le filastrocche), si configura come uno strumento potente di supporto alla memorizzazione e alla motivazione, in linea con quanto teorizzato da Ellis (2003) sui processi di apprendimento formulaico e su alcune strategie di memorizzazione elaborate da Lozanov (1992) nel metodo suggestopedico;
- Apprendimento formulaico: centralità delle espressioni linguistiche contestualizzate, privilegiate rispetto a una presentazione metalinguistica della grammatica. Tale principio si applica con particolare efficacia ai discenti analfabeti, i quali traggono vantaggio dall'acquisizione di blocchi frastici funzionali al contesto, piuttosto che dall'analisi delle regole grammaticali. Le formule comunicative situate, apprese e ripetute in contesti reali o simulati (es. "Dov'è il bagno?", "Chi è?", "Cosa fa?"), costituiscono il cuore del percorso, favorendo l'immediata spendibilità della lingua nella vita quotidiana, secondo i principi dell'apprendimento orientato ai bisogni immediati.
- Esplicitazione simbolica e sviluppo inferenziale: i processi induttivi facilitano la comprensione logica dei simboli linguistici, evitando l'astrazione scolastica. Il Metodo traduce tale principio in un ricorso sistematico a immagini e video che rappresentano pensieri situazionali; narrazioni visive della realtà che rispecchiano le modalità cognitive tipiche degli apprendenti non scolarizzati. L'immagine non è mai

decorativa, bensì strumento di accesso al significato e base per inferenze linguistiche e pragmatiche. Seguendo l'approccio dell'apprendimento contestualizzato, il pensiero situazionale viene valorizzato come risorsa e non considerato un limite: l'alfabetizzazione linguistica parte così da ciò che lo studente "vede e fa", e non da ciò che "legge e scrive".

- **Tecnica dei loci e visualizzazione semantica:** uso di immagini associate a concetti grammaticali (es. una casa per "da", due persone che camminano per "con") per rafforzare il legame tra input visivo e concetto linguistico. Questa strategia viene estesa e articolata attraverso attività ludico-gestuali, mapping visivi, cartelloni murali e flashcard personalizzate. Ogni concetto viene radicato in una rappresentazione concreta e condivisa, costruita insieme alla classe in un'ottica cooperativa. Le tecniche mnemoniche non si limitano a facilitare la memorizzazione, ma costituiscono veri e propri strumenti di empowerment, rendendo visibili e accessibili contenuti altrimenti percepiti come distanti.

L'organizzazione delle lezioni secondo il metodo *Iperglobale* segue una struttura modulare ma flessibile, adattata al ritmo del gruppo classe. Ogni unità didattica nasce da un evento comunicativo autentico, individuato sulla base dei bisogni reali degli studenti. La lezione si articola generalmente in cinque fasi:

1. **Stimolo iniziale visivo o audiovisivo:** un video, una sequenza di immagini o una scenetta giocata dall'insegnante introduce la situazione comunicativa;
2. **Ripetizione e imitazione ritmica:** le espressioni chiave vengono presentate con l'ausilio di basi ritmiche, e i discenti ripetono coralmemente e individualmente;
3. **Attività di drammatizzazione, role play e doppiaggio:** gli studenti riproducono la situazione, interagendo tra loro con l'aiuto di gesti, oggetti, disegni;
4. **Riflessione induttiva guidata:** si stimola una presa di coscienza delle strutture utilizzate, senza metalinguaggio astratto;
5. **Produzione autonoma e fissazione:** la classe elabora collettivamente un cartellone, una canzone, un video, o un dialogo registrato che diventa parte del "libro di classe".

Le canzoni rappresentano strumenti privilegiati per stimolare la memoria implicita, rafforzare l'acquisizione del lessico e delle strutture sintattiche e incentivare la partecipazione emotiva degli apprendenti. Questo approccio rimanda direttamente alla distinzione descritta da Krashen (1982) tra acquisizione naturale e apprendimento formale: la musica facilita naturalmente i processi acquisizionali spontanei e risulta particolarmente efficace con apprendenti adulti che spesso manifestano resistenze verso l'apprendimento esplicito. Come affermato da Balò e Pontenani (2025), l'associazione tra ritmo, ripetizione e coinvolgimento affettivo favorisce la fissazione dei contenuti linguistici nella mente dell'apprendente, facilitandone il recupero e l'uso comunicativo. Questa dimensione affettiva risulta particolarmente significativa nell'educazione degli adulti, dove la motivazione intrinseca e il coinvolgimento emotivo costituiscono fattori determinanti per il successo dell'apprendimento. Tuttavia, l'adozione di brani autentici presenta delle criticità. Spesso i testi sono caratterizzati da una complessità morfosintattica non adatta ai livelli iniziali (PRE A1-A1-A2). In risposta a tali problematiche, il metodo *Iperglobale* ha integrato le tecnologie di intelligenza artificiale (IA) nella progettazione didattica, in particolare per la creazione di canzoni completamente personalizzate. L'integrazione dell'IA consente di superare i limiti dei materiali musicali tradizionali offrendo la possibilità di modellare testi, ritmi e melodie in funzione delle specifiche esigenze del gruppo classe, tenendo conto del livello linguistico, degli obiettivi lessicali e sintattici.

Grazie all'intelligenza artificiale si trasformano gli obiettivi dell'apprendimento in testi musicali — dalla coniugazione verbale, dalla descrizione dell'abbigliamento all'espressione di bisogni quotidiani — attraverso

un approccio ludico e polisensoriale che, come evidenziato da Caon (2006), risulta particolarmente efficace. Questi brani diventano parte integrante delle attività in classe: vengono ascoltati, analizzati e cantati. La componente musicale si rivela un potente catalizzatore per l'apprendimento linguistico in soggetti adulti analfabeti e contribuisce a creare un clima positivo in aula, riduce l'ansia da prestazione e stimola il piacere di apprendere, favorendo il passaggio da una didattica trasmissiva a una partecipativa e condivisa, in linea con i principi dell'approccio umanistico-affettivo teorizzato da Balboni (2002).

3. Implicazioni metodologiche e didattiche

L'approccio proposto dal metodo *iperglobale* implica un cambiamento radicale nella progettazione dell'intervento didattico. L'insegnante assume un ruolo fondamentale di mediatore cognitivo e facilitatore dell'apprendimento, impegnato a guidare l'apprendente attraverso un percorso formativo altamente personalizzato. Questa concezione del ruolo del docente si allinea con i principi andragogici e trova fondamento nella pedagogia critica di Freire (1970) che riconosce nell'adulto un soggetto attivo e consapevole nella costruzione del proprio sapere, portatore di esperienze e conoscenze pregresse che costituiscono il punto di partenza per ogni nuovo apprendimento. Tale mediazione avviene mediante la costruzione di contesti significativi e motivanti, in cui il sapere non è presentato come un corpus predefinito di nozioni astratte ma come un insieme di pratiche da esplorare, manipolare, interiorizzare e riutilizzare in situazioni reali e comunicativamente rilevanti. Questo approccio trova particolare riscontro negli studi di Vedovelli (2002) sull'insegnamento dell'italiano L2 agli immigrati adulti in cui si sottolinea l'importanza di ancorare l'apprendimento linguistico alle esigenze comunicative concrete e ai bisogni formativi reali degli apprendenti.

Il metodo *iperglobale* si fonda in maniera strutturale sull'apprendimento induttivo, principio guida che orienta tutte le fasi dell'intervento didattico. In questo approccio, la conoscenza linguistica – sia lessicale sia grammaticale – non viene proposta tramite regole esplicitate a priori e successivamente esercitate, bensì è costruita progressivamente attraverso l'esposizione a input significativi e una riflessione metalinguistica guidata. Questo processo didattico è stato concepito a partire dalle basi teoriche negli studi di Ellis (2015) sulla *grammar acquisition* in contesti induttivi e nelle ricerche di Rutherford e Sharwood Smith (1988) sui processi di consapevolezza (*consciousness-raising*), che dimostrano come la scoperta guidata delle regolarità linguistiche produca apprendimenti più solidi e duraturi rispetto all'insegnamento esplicito. L'apprendente, immerso in un ambiente ricco di stimoli, è messo in condizione di inferire regolarità linguistiche a partire dall'osservazione e dall'analisi delle forme linguistiche in contesto. Questo processo consente un apprendimento più duraturo, poiché basato sull'attivazione autonoma di processi cognitivi complessi che favoriscono la consapevolezza linguistica e fonologica e la capacità di trasferimento interlinguistico e intersemiotico.

L'*iperglobalità* trova la sua prima applicazione nel dominio della lingua italiana, seguendo una progressione che privilegia inizialmente l'apprendimento orale e auditivo, per poi introdurre gradualmente la letto-scrittura. Questa scelta metodologica non è casuale, ma risponde alla precisa esigenza di valorizzare le competenze comunicative primarie come fondamento per lo sviluppo delle abilità alfabetiche, come sottolineato da Demetrio (1990) nei suoi studi sull'educazione degli adulti in Italia, che evidenzia come gli apprendenti adulti traggano particolare beneficio da approcci che valorizzino le loro competenze orali pregresse.

Tuttavia, l'efficacia e la versatilità del metodo non si limitano all'ambito linguistico. Al contrario, si applica anche alle altre discipline del curriculum scolastico quali: la Storia, la Geografia, la Matematica, la Cittadinanza ecc. In ciascuno di questi ambiti, l'approccio mantiene la sua coerenza epistemologica, promuovendo un apprendimento esperienziale e induttivo che parte dall'esplorazione del mondo, dall'interazione con l'altro e dal confronto con situazioni concrete e significative.

L'applicazione trasversale del metodo si rivela particolarmente efficace nei contesti scolastici ad alta densità migratoria, in cui sono presenti studenti analfabeti in lingua madre e con percorsi di scolarizzazione discontinui o assenti. Per questa sua vocazione trasversale rispetto alla lingua target, il metodo *iperglobale* è stato sperimentato anche in classi di lingua spagnola (CEPER Poligono sur Siviglia; CEPA Las Palmas di Gran Canaria) composte da studenti con diversi livelli di competenza linguistica, inclusi studenti analfabeti in lingua spagnola L1.

Gli apprendenti analfabeti in lingua madre, spesso privi di un'adeguata competenza metalinguistica e di un'abitudine alla formalizzazione scritta del sapere, beneficia in modo particolare di una didattica che valorizzi la diversità cognitiva, la corporeità, la dimensione relazionale e il principio della gradualità. L'intervento didattico, in questo senso, assume una funzione propedeutica fondamentale: non solo permette agli studenti di acquisire le competenze linguistiche e disciplinari di base, ma li prepara gradualmente all'inserimento nelle classi di licenza media, garantendo loro gli strumenti necessari per partecipare attivamente ai percorsi scolastici successivi.

6. Conclusioni

L'analisi teorico-metodologica proposta ha evidenziato come l'integrazione tra approcci neuro-educativi, tecnologie innovative e pratiche didattiche multimodali possa costituire una via percorribile, efficace e inclusiva per affrontare le sfide educative che caratterizzano i contesti a elevata complessità formativa.

Il metodo *iperglobale* supera la visione tecnicistica dell'alfabetizzazione come semplice acquisizione di abilità strumentali, ponendosi invece come un percorso trasformativo che riconosce la centralità della persona, dei suoi vissuti, delle sue strategie cognitive e dei suoi stili di apprendimento.

Particolare rilievo assume l'adozione di strategie orientate alla stimolazione della memoria implicita e procedurale, al rafforzamento delle competenze comunicative situate e al superamento delle barriere cognitive attraverso il ricorso a mediatori sensoriali quali immagini, suoni, movimenti e interazioni sociali. Il metodo, infatti, si articola attorno alla valorizzazione delle intelligenze multiple (Gardner, 1997), alla centralità dell'emozione nell'apprendimento (Immordino-Yang & Damasio, 2007), nonché all'utilizzo di materiali autentici che favoriscano una didattica concreta, situata e partecipativa. L'adozione di strumenti digitali e di intelligenza artificiale per la generazione di materiali personalizzati (tra cui le canzoni didattiche) rappresenta un ulteriore elemento di innovazione che ben si coniuga con l'obiettivo di rendere l'apprendimento più accessibile, coinvolgente e sostenibile.

Alla luce di quanto esposto, è auspicabile che una glottodidattica autenticamente neuro-compatibile debba muoversi da una conoscenza approfondita dei meccanismi cerebrali ma anche dalla consapevolezza etica del ruolo sociale dell'insegnamento linguistico.

Note

¹ Salvatore Gaeta, docente di italiano L2, CPIA Monza; Email: salvatore.gaeta@cpiia.edu.it;

² Paola Minieri, docente di italiano L2, CPIA di Salerno "Paulo Freire"; Email: paola.minieri@cpiadisalerno.edu.it

³ Per un approfondimento <https://pianomigrans.it/> Email: info@pianomigrans.it

Bibliografia

- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Balò, R., & Pontenani, C. (2025). Creare canzoni con l'ia per l'insegnamento dell'italiano l2/l1. *Bollettino Itals*, 23(108).
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in language learning: A methodological challenge*. Guerra Edizioni.

- Caramelli, N., & Sartori, G. (2007). *Mente e cervello: Come la psicologia e le neuroscienze cognitive studiano il comportamento umano*. Il Mulino.
- Daloiso, M. (2015). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Bonacci.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1990). *L'educazione degli adulti*. La Nuova Italia.
- Ellis, N.C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 63-103). Blackwell.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group.
- Galli, T. (2017). *Piano Migrans*. <https://pianomigrans.it/>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1997). Multiple intelligence as a partner in school improvement. *Educational Leadership*, 55, 20-21.
- Huettig, F., Lachmann, T., Reis, A., & Petersson, K. M. (2017). Distinguishing cause from effect—Many deficits associated with developmental dyslexia may be a consequence of reduced and suboptimal reading experience. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33(3), 333-350.
- Huettig, F., Singh, N., & Mishra, R. K. (2017). Literacy facilitates prediction skills. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(3), 171-173. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017>
- Knowles, M.S. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Knowles, M.S. (1996). *L'adulto che apprende*. Franco Angeli.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lozanov, G. (1992). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. Routledge.
- Maffia, M. (2018). Analfabetismo e migrazione: Lo 'shock da documento.' *Confronti*, 1, 18-20.
- Minuz, F., Rocca, L., & Borri, A. (2024). *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori*. Loescher Editore.
- Rutherford, W. E., & Sharwood Smith, M. (1988). *Grammar and second language teaching: A book of readings*. Newbury House.
- Skeide, M. A., Kraft, I., Müller, B., Schaadt, G., Neitzel, J., & Friederici, A. D. (2017). Learning to read alters cortico-subcortical cross-talk in the visual system of illiterates. *Science Advances*, 3(5), e1602612. <https://doi.org/10.1126/sciadv.1602612>
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri: Storia, attualità e prospettive*. Carocci.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Carocci.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Yang, I., Helen, M., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.

Training adults for sustainability: the practice of action-learning

Angelo Fanelli¹

Keywords

Sustainability; Action-Learning;
Soft skills; European values;
Adult learning.

Abstract

The paper discusses the action-learning methodology developed in the last 2 years within the context of the KA210-ADU Crescendo project implemented in Italy, Spain and Turkey focusing on training adults in rural areas for sustainability. The paper summarizes the lessons learnt and systematizes reflections aimed at fellow trainers in the EU learning field.

“E qual è quei che disvuol ciò che volle
e per novi pensier cangia proposta,
sì che dal cominciar tutto si tolle,
tal mi fec’io ‘n quella oscura costa,
perché, pensando, consumai la ‘mpresa
che fu nel cominciar cotanto tosta².”

Dante, *Inferno* II: 37-42

1. Introduction

For lack of a charitable word, the EU is living a “Kuhnian” revolution. Granted, the old continent is not alone; yet, we Europeans stand to lose quite a lot from the current “pugnacious reshuffle” – our ambitions: a democracy not in name only; an inclusion above identity labels; a culture beyond nationalism; a technology for the people, not against it; an economy less inimical to the Earth. Absent a sizable collective effort, the architecture of EU values will soon be a foregone illusion – pipe dreams of an ancient epoch, rather than the explicit articulation of consensually agreed-upon principles, meant to be scrutinized and, ultimately, to inform our lives³.

Akin to the proverbial bird carrying a single drop of water in its beak to extinguish a forest fire, this paper illustrates the potential contribution of *action-learning*, a training method developed in the last 2 years within an Erasmus+ adult training called “Crescendo”⁴. A previous paper in *EPALE Journal* (Fanelli, 2024) offered a first batch of observations about participant involvement in training design (“bringing participants into the kitchen”). This paper completes the picture with data from the by-now concluded experience of *Crescendo*, illustrating the main characteristics and outcomes of Action-Learning – a practice-oriented, value-based methodology touching all the different phases of the training process, from project-writing to participant recruitment & selection, to training implementation, and finally to the follow-up & sustainability of project results.

Documenting an adult learning experience on sustainability can be of help to fellow trainers to increase the effectiveness of lifelong adult learning overall, as a tool to understand the problems we are currently facing and to explore solutions, keeping the ambitions of the European project alive and real.

2. Action-Learning: bridging values and behaviors

Many of us working in adult learning have been trying to *operationalize* “European values” through *value-based learning* (Knoch et al, 2022); in this way, we embark together with our participants in an intense departure from

the established structure, roles, and routines of learning; we explore an epistemology centered on self-discovery (both of participants *and* trainers); we try out a pedagogy going beyond mere cognitions to incorporate the body and emotions; we bring participants “into the kitchen” of the design of training interventions (Fanelli, 2024); we embrace experiential frameworks like theatre, exploring “the iceberg” of human values under the surface of the water; in two words: we *act* – and the double meaning of the verb is not coincidental.

Faced with a similar challenge, Augusto Boal brought to completion the Theatre of the Oppressed as “an effective tool for the comprehension of social and personal problems and the search for their solutions” (Boal, 1995, p. 18). Within the domain of EU adult education, our aim is pretty much the same: searching for solutions to social and personal problems; connecting what we declare with how we behave; figuring out what we really believe and how to pursue it; putting some sense in what we do every day.

The link to Boal is meaningful in many ways: first, because many of Boal’s “games for actors and non-actors” (2022) are useful in the pursuit of an adult work centered on values; secondly, because it reminds us that in order to comprehend problems and search for solutions – transforming stated values into real outcomes – we are called on to tinker with the *practice* of training; last, because such tinkering cannot but start with the protagonist: the participant, the adult learner with her challenges, ambitions, and frustrations.

A second reference for the perspective of Action-Learning is Wenger and Lave’s work on *communities of practice* (CoP) and the key idea that we should look at *where* learning actually occurs: “learning takes place through our participation in multiple social practices, practices which are formed through pursuing any kind of enterprise over time” (Farnsworth et al. 2016). We trainers tend to overstate the importance of what we do in the training space, and disregard how social “places” such as CoPs allow the sharing of information, facilitate networking, motivate participants to pursue learning and connect learning to real-world effects within participants’ professions and lives.

A third contribution is Marsick and O’Neil (1999) seminal work on Action-Learning – the gist of which may sound blasphemous to many corporate trainers: for real learning to occur, the participant must be actually motivated, and – by Jove! – motivated by his or her own personal goals. In other words, training must serve a “dual purpose”⁵. We trainers often focus on our own (and our sponsors’) goals, forgetting that participants are actual human beings, with lives that extend beyond their work roles.

Inspired by these contributions, our take on action-learning started with some questions: can we facilitate collaboration among participants around their own work and life goals? Can we facilitate the bottom-up emergence of a shared definition of “sustainability”, rather than impose a top-down set of theoretical concepts and precepts? Can we generate opportunities for participants to develop relationships of mutual help? Can we renounce the trainer’s crown of kings and queens of knowledge in favor of grass-root, grown-up learning?

Faced with such questions, we started to see “operationalizing values” not as a top-down cultural trans-mission but, rather, as a *translation*: participants are active protagonists in making sense of a social discourse and, literally, in embodying it into their own lives. Whether the discourse is about inclusion, democracy, technology, or (as in the case of *Crescendo*) sustainability, Action-Learning operates in-between the two fingers in Michelangelo’s Creation of Adam: bridging the tiny-yet-infinite distance between values articulated at the social and political level and real-world outcomes *within the individual*: our participants’ (and our own) attitudes, beliefs, and behaviors, in whatever domain we’re operating. It is here – at the level of *practice* – that Action-learning situates the “point of contact”: practical learning endeavors and practical outcomes relevant for our lives.

The *Crescendo* experience illustrates how such a connection occurs in practice (sic). Briefly, in the winter of 2024-5 this Erasmus+ project involved 31 rural entrepreneurs in three parallel 36-hours pilot trainings in Italy, Spain and Turkey. Co-designed with participants in the previous winter (Fanelli, 2024), the program included 5 “thematic

modules” of 4 hours each and two “transversal modules” of 8 hours each⁶ (Theatre and Action-Learning) and was intended as a test for a future training intervention around soft skills, sustainability, agriculture and rural areas. Throughout *Crescendo*’s entire life-span, Action-Learning provided multiple bridges between social values and individual lives in a process of trial-and-error that generated effects at each stage of the “training value-chain”.

Project & training-design

At the project level, we translated the EU objective of “transition to a climate-neutral agriculture” into an overall *Crescendo* aim of “giving a voice to actors already pursuing sustainability in their work in agriculture and linked fields (e.g., tourism, etc.)”. LiberoPensatore, the coordinator of the Erasmus+ project, has been operating for a decade in rural Central Italy, so for us trainers the translation was a very tangible outcome – something to which we relate personally. In turn, this led to the goal of “allowing participants to explore, update, and ultimately communicate their values related to sustainability”, in the belief that “real” sustainability (as opposed to greenwashing) comes from *practicing what you really believe*: using voice consistently with one’s beliefs. The next step was to define specific pedagogical goals targeting “an identified set of soft skills” with an experiential, value-based, and practical methodology⁷. Relying on the European Skills, Competences and Occupations classification (ESCO)⁸, we identified 28 soft skills and developed related measures of training effectiveness. Downstream from project-writing, participants intervened actively in the subsequent detailed design of the training sessions within an international Conception Workshop (“bringing participants into the kitchen”: Fanelli 2024).

Participant recruitment & selection

After refining the entire training program with an initial group of Italian participants, we strove to recruit and select participants which would be more open to participating actively in the following stages, based on two criteria: a) being involved with sustainability in their current work or life; b) willing to work and share their own “individual communication project”. An initial online survey allowed us to collect participant data on these two elements which were subsequently integrated into the training program⁹.

Table 1 presents a summary of the projects of the Italian participants and how they evolved over time¹⁰:

Name	Age	Profession	Initial learning goal	Individual communication project at half-way through the training	Project status at the end of Crescendo
Antonio*	55	Tour Guide + chemist	n.a.	The Farmacy of Sustainability	Event within Perugia Weekend of United Arts (Feb. 12 th 2025).
Davide	53	Bus driver	“Improving communication styles”	Supporting other participants’ projects	n.a.
Diego*	42	Permaculture expert + gardener	“Make a presentation on regenerative gardens, why they are worth it. Write a project to get agroforestry financed”.	n.a.	n.a.

Marta	49	Gardener + nature-based therapist	“Introducing myself, my talents, put my skills to use for co-created horticultural therapy projects and sensory gardens useful to the community. How to present a project to a women’s prison? To an association hosting people with disabilities or to a nursing home? How to present a project in order to find entities supporting its financing?”	Cultivating oneself and flourishing. A participatory urban garden project for women	Mini-workshop within Perugia Weekend of United Arts (Feb. 12 th) Event @ Mani di Luna vineyard (April 12th 2025) Presentation in final dissemination event Further events @ organic farms Looking for partners to develop a full project
Noemi*	36	Wine Influencer	“New ways of communicating. Building public interventions. Having a new experience”.	n.a.	n.a.
Rocco	46	Farmer, bio-dynamic wine producer	“Build a mini video presentation of the company also for company visits or fairs. Improve my empathetic side with people and the ability to communicate effectively without arguing.”	Natural wine: the pleasure of knowing yourself	Presentation and wine-tasting within Perugia Weekend of United Arts (Feb. 12 th 2025) Event @ Mani di Luna vineyard (April 12th 2025) Presentation in final dissemination event
Samuel	42	Theatre practitioner	“Learn to communicate and share effectively in as many ways as possible”	Things Were Better When They Were Worse: Tales of Human Sustainability	Exhibition within Perugia Weekend of United Arts (Feb. 12 th 2025) Event @ Mani di Luna vineyard (April 12th 2025) Presentation in final dissemination event Intervention in E+ training
Simona*	60	Agronomist	“Communicate to farmers”	The gold of my garden: an olive-culture project at the school of S. Sisto (PG)	Presentation in final dissemination event

Valentina	44	University Employee	"Creation of a video useful for making the communication of a public institution accessible/ understandable, with particular reference to the sectors represented by the participants in the Crescendo project"	Supporting other participants' projects	n.a.
Valentina*	46	Project Manager	n.a.	The Pilgrimage of Sustainability: A LiberoPensatore Project in the Footsteps of St. Francis	Presentation within Perugia Weekend of United Arts (Feb. 12 th 2025) Presentation in final dissemination event Presentation @ May 11 th event (Festival dei Cammini di Francesco)
Virginia	37	Theatre actress + agri-tourism owner	"Build a mini presentation video for a natural pond waterproofing project in the agritourism company"	Naturally Theatre: Bringing Theatre into Local Farms	<ul style="list-style-type: none"> • Event @ Mani di Luna vineyard (April 12th 2025) • Presentation in final dissemination event • Planning further events @ organic farms

Table 1: Crescendo participants' individual communication projects (*= participant took part in the Conception Workshop, Feb-March 2024)

Training implementation

Action-Learning operated indirectly within all training modules: trainers were instructed to include participants' projects within the module they were responsible for, deploying games and exercises incorporating participants' projects. As an example, the "Art & Fairy tale module" brought participants to express their own "communication projects" as a clay sculpture, an object which subsequently became part of a fairy tale authored by participants themselves; the Theatre module proposed specific exercises to allow participants to express their own projects physically, and so on: an inclusion facilitated by the experiential nature of all modules.

Action-learning also had a direct effect through a transversal "action-learning module" comprising 4 hands-on sessions devoted to working collectively on participants' projects: "communicating in writing", "communicating in video", "public speaking", and a final session on "implementing the project". Whilst the experiential modules bridged the socially-stated values of sustainability with the "reality" of participants' bodies, emotions and subconscious, the practical nature of the AL module focused on participants' *projects* created a second bridge in the opposite direction – from the learning experienced by each participant within herself, out onto her presence in society: her current work around sustainability in agriculture, tourism, or whatnot. The explicit goal of the module was to bring each project towards *implementation*, regardless of the initial stage of completion – as shown in Table 1, start and arrival points differed, from vague initial ideas to already-structured needs identified at

an entrepreneurial level; yet, as trainers, we cannot but be amazed at how participants were able to appropriate the *Crescendo* experience turning it into an opportunity to pursue their personal goals. The final dissemination event was a “guiding light” throughout the process, providing participants with a stage on which to live-test their project with real stakeholders, and use project dissemination as an opportunity for marketing, promotion, partner-search, and networking.

Training evaluation

The training phase is the most obvious (albeit not the only) context where we expect an effect in terms of transforming stated values into individual attitudes, skills, and behaviors. We measured *Crescendo*’s training effectiveness with *Participant Skill Improvement*, comparing participants self-assessment before the training on each of the 28 ESCO skill items with assessments taken after each module of the “degree to which they felt an improvement” on each of the same items. Table 2 presents the results related to the Italian participants (cells contain average evaluations on a 5-points Likert scale from 1=very little to 5=very much; heat map represents intensity of effect)¹¹.

Broad ESCO skill	Narrow ESCO skill	Crescendo Training Modules					
		1 ICE-BREAKING (n=6)	2 SYMBOLS & METAPHORS (n=7)	3 ART & FAIRYTALE (n=8)	4 GUIDED MEDITATION (n=5)	5 THEATRE (n=22)	6 ACTION- LEARNING (n=26)
Communication, collaboration & creativity	S1.0 Entertaining people	3.2	3.4	3.8	2.6	3.6	3.4
	S1.0 Capturing people's attention	3.3	3.4	4.0	3.0	3.6	3.4
	S1.14.2 Expressing yourself physically	3.7	2.9	3.8	4.2	3.9	3.2
	S1.4.1 Presenting information: Engaging in debates	3.0	2.9	3.8	2.4	2.8	3.5
Knowledge	K0321 Language acquisition – Body Language	3.6	3.3	3.6	4.4	3.9	3.3
	K0431 Management & Administration: Conflict Management	2.5	2.6	3.4	3.0	2.6	2.8
Life Skills & Competences	T6.4 Appreciating diverse cultural & artistic expressions	3.5	4.0	4.5	3.6	4.0	3.7
	T6.4 Expressing Yourself Creatively	3.3	3.6	4.4	4.0	4.1	3.8
Self-Management Skills & Competences	T.3.2 Taking a proactive approach: showing initiative	3.3	3.0	3.8	3.2	3.6	3.5
	T.3.3 Maintaining a positive attitude: Approaching changes positively	3.5	3.3	4.0	3.6	3.6	3.9
	T.3.3 Maintaining a positive attitude: coping with stress	3.3	3.4	3.9	4.0	3.5	3.8
	T.3.3 Maintaining a positive attitude: managing frustration	3.3	3.6	4.0	4.0	3.4	3.7
	T.3.3 Maintaining a positive attitude: showing confidence	3.3	3.6	4.3	3.6	3.6	3.9
	T3.1 Working Efficiently: Time Management	2.3	3.3	3.6	3.2	2.8	3.4
	T3.2 Taking a proactive approach: Making Decisions	3.0	3.3	3.9	2.8	3.1	3.4
	T3.4 Willingness to learn – Exercising Self-Control	3.3	3.9	4.0	3.6	3.7	3.9
	T3.4 Willingness to learn: Exercising Self-Reflection	3.7	4.0	4.1	4.0	3.6	4.0
Social & Communication Skills & Competences	T.4.1 Communicating: Addressing an audience	3.2	3.6	3.6	3.0	3.9	3.9
	T.4.1 Communicating: promoting ideas, products and services	3.0	3.3	4.0	3.0	3.1	3.7
	T.4.2 Supporting others : Assessing others' feelings	3.7	3.4	4.0	3.2	3.4	3.9
	T4.1 Communicating: Resolving Conflicts	2.7	2.9	3.5	3.2	3.0	3.0
	I4.2 Supporting Others: showing empathy	4.0	3.4	4.3	3.2	3.7	3.9
	I4.3 Collaborating in teams and network: working in teams	3.3	3.6	3.6	3.2	3.5	3.7
	T4.3 Collaborating in teams and network: Cooperating with colleagues	3.2	3.7	3.6	3.2	3.7	3.7
	T4.4 Leading others: building a team spirit	3.0	3.3	3.9	3.2	3.4	3.4
Thinking Skills and Competences: Processing information, ideas & concepts	I4.4 Leading others: motivating others	3.3	3.4	3.9	3.0	3.4	3.7
	T2.1 Thinking critically	3.3	3.4	3.8	3.0	3.1	3.4
	T2.1 Thinking Quickly	3.5	3.7	4.4	3.8	3.8	3.9

Table 2: Evaluation of training effectiveness of Crescendo modules on ESCO skills

As Table 2 shows, each module impacted a different set of soft skills. Overall, the results suggest (albeit with a different reliability of the means, given the different sample size for each module) that the training had an impact which was perceived by participants as significant across a wide range of skills. The advantage of the ESCO classification is that it provides a very specific reference – one that is relevant in our participants’ lives while being at the same time relevant for the overall goal of “turning stated values in real-life outcomes”. For us, trainers, observing an effect across several (though not all) skills, means knowing that the “translation of values into real-world outcomes” has occurred, at least to a degree.

Follow-on and project sustainability

For us trainers, action-learning was also an opportunity to understand that our job doesn't end with the acquisition of skills. The usually problematic "follow-up" and "project sustainability over time" acquired a pedagogical quality – an opportunity to motivate participants to pursue their individual projects in front of a "real audience" and to continue after the end of the project. Analogously to an "open theatre rehearsal", the *Crescendo* final event helped participants pitch their projects to potential clients, partners, stakeholders and so on. Once the goal of "real world outcomes" was internalized by participants, opportunities emerged to put the newly acquired skills at the test. For example, Virginia, theatre practitioner and owner of an agri-tourism, partnered up with Rocco, an entrepreneur producing bio-dynamic wines, and Marta, a gardener and expert of wild herbs, to organize a 4-hours event at Rocco's farm where each of them "tested" their individual projects on paying customers. In another case, an Arts festival held by the Perugia Municipality inspired Antonio, a tour guide and chemist, to turn his shop into a "pharmacy of sustainability" where three other participants "performed" their competences in contact with the public of the Festival. Some of the individual projects of the *Crescendo* participants will continue to develop after the end of the project – giving us confidence that the "middle-earth" of the dissemination phase can become an explicit "point of contact" between the socially-stated values of "sustainability" and the real-world outcomes of participants' values, attitudes, behaviors and work-related results. From the perspective of the aims of the Erasmus+ program, we believe that this is an interesting way to conceive of "follow-up" and "project sustainability in the long term": haphazardly, hesitatingly, temporarily, in a somewhat half-baked way – yet the two fingers have touched within the lives of several of our participants.

As two participants expressed it:

I liked [...] sharing the possibility of participating in an event all together, ... experimenting in the field the training and the communication philosophy transmitted during the course.

[I learned that] you must externalize and practice in order to also learn from the feedback of a community or network.

3. Against "soft skills"

As in Dante's descent, for the European enterprise to not be "unresolved and wasted in thought" we need assistance out of "the desert" we're currently roaming – within the domain of adult learning, such assistance may be provided by pedagogical approaches which "operationalize" values not as a set of mandated beliefs, but rather as *platforms* for exploration, scrutiny and elaboration which acquire meaning only when actually *embodied* within the lives and goals of adult human beings. It follows, that Action-Learning may not be applicable in training contexts focusing on skills that do not impinge upon the subconscious – in *Crescendo*, we used it to explore an innovative way to train for sustainability – one that still needs further testing, deeper and more extended applications but which nonetheless offers, I believe, useful insights and suggestions.

The last one of them is a call for the abolition of the term "soft skills" altogether. Seen from the perspective of those who are tasked with developing them within themselves, of engaging in the sometimes painful effort of "discovering what lies beneath the surface of one's conscious" – let alone the oftentimes disparaging one of changing it – seen from this perspective, these skills definitely don't feel "soft" when compared to notions which tickle our cerebral cortex without really changing a iota of who we are, our beliefs, attitudes, habits, and values. Let's rather call them instead Deep Skills – for persistence won't suffice to develop them: you also need the patience and courage to dive in, in order to rise up.

Notes

- ¹ Angelo Fanelli (Ph.D., University of Florida, Università di Bologna) lives and works in Umbria since 2008 as a coach, consultant & trainer after 15 years as an international researcher in the field of leadership, management & human resources. In 2009, he founded Libero Pensatore APS focusing on cultural heritage and sustainability. Since 2020, he's been involved in Erasmus+ projects on sustainability, soft skills, mental health. He practices Theatre, Yoga, Hiking, Cooking and is a passionate experimenter with sustainable agriculture; Email: angelo@liberopensatore.it.
- ² As one, who unresolves What he hath late resolved, / and with new thoughts Changes his purpose, / from his first intent Removed; / e'en such was I on that dun coast, /Wasting in thought my enterprise,/at first So eagerly embraced.
- ³ "Everything that is affirmed must prove its worth or disappear. The greatest achievements of human society in every field are due to the scientific method that lies behind this unfettered approach. But this spiritual freedom has not survived the crisis created by totalitarian States" (Spinelli e Rossi, 1941).
- ⁴ 2023-1-IT02-KA210-ADU-000158029 Title: Creative communication and Soft skills for agriCultural Entrepreneurs for the sustainable Development Of Europe (CreSCEnDo). Project coordinator. Associazione Libero Pensatore APS (Perugia, Italy: liberopensatore.it). Project partners: Associazione Smascherati APS (Perugia, ITALY: humanbeings.it), Asociacion Desarrollo Tecnológico Rural (Zaragoza, SPAIN: movimientotecnologicorural.org), and the Bureau of European and Foreign Affairs of the Governorship of Kocaeli (Kocaeli, Turkey: kocaeli.gov.tr).
- ⁵ For a comprehensive review of AL research: Cho & Egan (2009); O'Neil & Marsick (2007).
- ⁶ Ice-breaking & teambuilding; Communicating with Symbols, Metaphors & Analogies; Communicating through Art & the Fairytale; Communicating in conflictual situations; Guided meditation: see www.agricrescendo.org and on the Erasmus+ Results Platform.
- ⁷ The experiential and value-based elements were discussed in Fanelli 2024 so they will not be reiterated here.
- ⁸ Cfr. <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/what-esco>.
- ⁹ Further discussion of participant selection is provided in Fanelli (2024).
- ¹⁰ The project website www.agricrescendo.org provides the complete report on the Crescendo project, course manual and training notes, quantitative & qualitative data on the training effectiveness across the 3 countries.
- ¹¹ Beyond the ESCO skills results presented here, the national reports available on the project website contain multiple measurements of the training effectiveness of Crescendo, both qualitative and quantitative.

References

- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire*. Routledge.
- Boal, A. (2022). *Games for Actors and Non-actors* (3rd ed.), Routledge.
- Cho, Y., & Egan, T. M. (2009). "Action learning research: A systematic review and conceptual framework". *Human Resource Development Review*, 8(4), 431-462. DOI: [10.1177/1534484309344739](https://doi.org/10.1177/1534484309344739)
- Knoch, S.B. (ed.) (2022). "T-Kit 14 Value-based learning in mobility projects". © Council of Europe and European Commission. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/124932560/014522_TKIT+14_ENG+revised.pdf/c7b000f0-c212-d0c0-2266-3b881d903d9c?t=1702049392985
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). "Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger". *British Journal of Educational Studies*, 64 (2), pp. 139-160. <https://doi.org/10.1080/0071005.2015.1133799>.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed. 1970), University of Chicago Press.
- Marsick, V. J., & O'Neil, J. (1999). "The Many Faces of Action Learning". *Management Learning*, 30(2), 159-176, <https://doi.org/10.1177/1350507699302003>.
- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2007). *Understanding action learning*. AMACOM.
- Spinelli, A., & Rossi, E. (1941). *Il Manifesto di Ventotene. Per un'Europa Libera e Unita*, la Repubblica (2025).

Lifelong learning, Learning City e festival. Una riflessione pedagogica su Apprendifestival - Festival dell'apprendimento continuo

Virginia Nocca¹

Keywords

Lifelong Learning, Learning Cities, Apprendifestival - Festival dell'apprendimento continuo.

Abstract

L'articolo esplora il potenziale trasformativo dell'educazione degli adulti attraverso l'apporto innovativo di manifestazioni pubbliche come i festival dedicati all'apprendimento continuo. Nello specifico, viene presentato il caso studio di Apprendifestival, il primo lifelong learning festival del Veneto. L'articolo esamina il ruolo di Apprendifestival nello stimolare la partecipazione comunitaria e nel promuovere lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento inclusiva e intergenerazionale all'interno del modello politico delle Learning Cities. Vengono discussi i risultati della ricerca-azione e le loro implicazioni future per l'educazione degli adulti e la costruzione di città che, come i loro abitanti, siano in continuo apprendimento. L'obiettivo è dimostrare come tali eventi possano fungere da strumenti cruciali per il cambiamento sociale e per la costruzione di città che, come i loro abitanti, siano in continuo apprendimento.

1. Introduzione

L'apprendimento continuo è una necessità vitale in una società globalizzata e in costante evoluzione. Le rapide trasformazioni economiche, sociali e tecnologiche sottolineano il ruolo essenziale dell'educazione degli adulti e del *lifelong, lifewide e life deep learning* nel promuovere una partecipazione attiva, inclusiva e consapevole all'interno della comunità.

Partendo da questo presupposto, l'articolo analizza il caso di *Apprendifestival*, il primo festival dedicato all'apprendimento continuo organizzato in Veneto. L'iniziativa, svoltasi a giugno 2023 a Fumane (Verona), ha offerto un modello innovativo per valorizzare l'apprendimento continuo attraverso attività pratiche, *talk*, conferenze e momenti di incontro informali.

Inserito nel contesto teorico delle *Learning Cities* (LC) (Unesco Institute for Lifelong Learning, 2015) e della pedagogia sociale, *Apprendifestival* si configura come un laboratorio sperimentale volto a connettere il territorio e la comunità. L'obiettivo principale del festival era celebrare l'apprendimento in tutte le sue forme, invitando i partecipanti a cogliere le numerose opportunità formative offerte dalla città di Fumane. Le celebrazioni dell'apprendimento sono una caratteristica fondamentale delle LC, poiché incoraggiano le persone a scoprire l'ampia gamma di opportunità di apprendimento disponibili nella propria comunità e a promuovere un atteggiamento più positivo verso l'apprendimento stesso (Unesco Institute for Lifelong Learning, 2015).

L'articolo mira a presentare questa iniziativa unica e partecipata, nata da un gruppo informale di volontari che, con il supporto delle istituzioni comunali, delle associazioni locali e delle università italiane, ne hanno reso possibile la realizzazione.

2. Il quadro teorico di riferimento: pedagogia sociale e learning cities

Peter J. Finnegan afferma che "lo sviluppo della società dipende dalla nostra capacità di apprendere e di adattarci a nuove realtà e a nuove circostanze" (Finnegan, 2007, p. 11). Questa necessità è emersa con vigore soprattutto

dopo la pandemia, che ha evidenziato sia le vulnerabilità che la resilienza delle società, aprendo la strada a nuovi scenari, tra cui le *learning cities*.

La consapevolezza del ruolo propulsivo delle città nell'apprendimento risale agli anni Settanta, quando l'OECD le definiva "Educating cities" (Longworth, 2007). Da allora, il processo di definizione delle caratteristiche delle LC è in continua evoluzione, come dimostrato dai numerosi progetti europei. Il programma 'R3L' della Commissione Europea ha dichiarato che "una *learning city*, una *learning town* o una *learning region* va al di là del proprio compito istituzionale di fornire istruzione e formazione a coloro che le richiedono e crea un ambiente partecipativo, culturalmente consapevole ed economicamente vivace attraverso la fornitura, la giustificazione e la promozione attiva di opportunità di apprendimento in grado di sviluppare il potenziale di tutti i suoi abitanti (Commissione dell'Unione Europea, 2002). Ulteriormente, viene definito che le LC "forniscono opportunità di apprendimento permanente a tutte le età e a tutti i livelli di istruzione attraverso meccanismi di consegna formali, non formali e informali, utilizzando percorsi di apprendimento multipli e flessibili, punti di ingresso e punti di rientro" (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017, p. 13).

L'impegno dell'UNESCO nella valorizzazione delle LC è stato evidente durante la prima Conferenza internazionale sulle città dell'apprendimento, svoltasi a Pechino nel 2013. Il concetto di LC è stato definito nella Dichiarazione di Pechino e approfondito nelle "Caratteristiche chiave delle LC" (*Key Features of Learning Cities*), dove si "ritiene che una LC faciliti l'empowerment individuale, costruisca la coesione sociale, alimenti la cittadinanza attiva, promuova la prosperità economica e culturale e getti le basi per uno sviluppo sostenibile" (UNESCO, 2013).

L'Istituto dell'Unesco per l'Apprendimento Continuo definisce come segue una LC una città che:

- mobilità efficacemente le proprie risorse in ogni settore;
- promuove l'apprendimento inclusivo dall'istruzione di base a quella superiore;
- rivitalizza l'apprendimento nelle famiglie nelle comunità;
- facilita l'apprendimento per e sul posto di lavoro;
- estende l'uso delle moderne tecnologie di apprendimento;
- migliorare la qualità di eccellenza nell'apprendimento;
- promuovere una cultura dell'apprendimento per tutta la vita (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015).

Inizialmente, alcune città si attribuivano la denominazione di LC senza però promuovere politiche attive. Si è quindi reso necessario normare e fornire linee guida precise affinché ogni città potesse dichiararsi tale, non solo le più sviluppate, ma tutte quelle che riconoscono il potenziale di questa strategia (Longworth, 2007).

Anche l'Italia ha aderito al network globale delle LC e ad oggi sono state nominate cinque città: Torino (2016), Fermo (2018), Palermo (2019), Lucca (2020), Trieste (2020) e Reggio Calabria (2022) (UNESCO Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, 2016). Ogni città è stata riconosciuta soprattutto per aver valorizzato la propria identità, cultura e tradizione con approcci innovativi e digitali.

Il quadro teorico esposto ha ispirato la nascita di *Apprendifestival*. Le LC consolidate, infatti, utilizzano i festival dell'apprendimento continuo per avvicinare molte persone al tema in un clima di festa, divertimento e collaborazione. Il progetto europeo TELS, ad esempio, include i festival tra i sedici strumenti e tecniche per agevolare la creazione e la costruzione di una LC o *learning region*, classificandoli come "strumenti per celebrare l'apprendimento nelle *learning city*" (Tels, in Longworth, 2006).

3. La cornice epistemologica della ricerca-azione e caratteristiche principali

La ricerca-azione adottata per il caso di *Apprendifestival* si configura come una metodologia qualitativa partecipativa e riflessiva, concepita per affrontare le esigenze reali di un contesto specifico e generare conoscenze trasformative. Come afferma Baldacci (2014, p. 390), “la ricerca-azione va concepita come una strategia di conoscenza attiva, che non si limita a interpretare la realtà educativa ma intende trasformarla. Nella ricerca-azione la conoscenza e la verità sono legate alla prassi, all’attività di trasformazione della situazione educativa”. Attraverso questa metodologia, è stato possibile promuovere un modello partecipativo e di co-creazione tra gli *stakeholder* coinvolti motivati dalla realizzazione di una manifestazione educativa e culturale nel contesto di riferimento. La ricerca ha indagato come un festival dell’apprendimento possa contribuire allo sviluppo della conoscenza dell’apprendimento continuo e quale utilità possa avere per la comunità.

Tutti i soggetti coinvolti, tra cui il Comune di Fumane, la cooperativa sociale Hermete e altre associazioni e istituzioni educative, hanno contribuito con risorse, competenze e prospettive. Questo processo di co-creazione ha favorito un coinvolgimento diretto e intergenerazionale. Inoltre, la metodologia si basa su cicli di osservazione, azione e riflessione, che hanno permesso di adeguare il progetto ai bisogni effettivi del territorio e delle comunità. Il processo operativo comprendeva le seguenti azioni:

- Fase progettuale: definizione degli obiettivi e creazione di una rete di collaborazione con stakeholder locali, tra cui il Comune di Fumane e la Cooperativa Hermete. È stata utilizzata una presentazione digitale per stimolare l’interesse e raccogliere idee e piani di azione.
- Fase operativa: dopo aver definito il *team* di lavoro sono state identificate e mobilitate le risorse necessarie, inclusi esperti, volontari, sponsor, e partecipanti. Le relazioni sono state gestite attraverso incontri regolari e l’utilizzo di strumenti di collaborazione digitale, come file condivisi per la pianificazione economica e logistica.
- Co-progettazione: la progettazione delle attività è stata un processo inclusivo, durante il quale il gruppo ha sviluppato un *Business Model Canvas* per definire la proposta di valore, le aree tematiche e il target del festival. Questo ha permesso di consolidare un piano d’azione coordinato e coerente.
- Definizione delle attività: durante il festival sono state proposte attività diversificate, suddivise in tre aree tematiche: “immagina, sviluppa, divertiti”. Per lo svolgimento della manifestazione sono stati coinvolti nei talk numerosi professori universitari provenienti da più di cinque atenei italiani, dirigenti aziendali, formatori e professionisti che hanno dialogato sui tre temi individuati. Inoltre, sono stati organizzati circa venticinque laboratori interattivi rivolti a tutti accompagnati da musica e intrattenimento. Tutte le attività erano gratuite per i partecipanti in quanto le spese erano coperte dagli organizzatori. Ogni area ha offerto occasioni e momenti di socializzazione calibrati sulle esigenze di una comunità che non conosceva il tema dell’apprendimento continuo.

4. Dettagli della ricerca-azione

È stata utilizzata una metodologia mista di indagine, combinando tecniche quantitative e qualitative al fine di ottenere una comprensione approfondita e multifattoriale dell’impatto di *Apprendifestival*. Prima dell’evento, sono stati somministrati questionari online ai partecipanti per indagare il loro livello di conoscenza preesistente sul tema dell’apprendimento continuo e le loro aspettative nei confronti della manifestazione. Successivamente allo svolgimento del festival, una seconda fase di raccolta dati ha previsto la somministrazione di questionari a partecipanti e stakeholder (incluse le istituzioni comunali, la cooperativa sociale Hermete e le associazioni locali) per raccogliere le loro impressioni, valutare le aspettative post-evento e identificare aree di miglioramento. A integrazione dei dati quantitativi, sono state condotte interviste semi-strutturate con gli attori chiave coinvolti

nell'organizzazione e con un campione di partecipanti. Questo approccio ha permesso di cogliere sia le percezioni individuali sia le dinamiche di collaborazione e co-creazione che hanno caratterizzato l'iniziativa. La metodologia si è distinta per la flessibilità e l'adattamento continuo, supportati dall'adozione di strumenti grafici e digitali per la comunicazione e promozione dell'evento.

5. Analisi dei dati

L'insieme dei dati raccolti dai questionari e dalle osservazioni effettuate durante *Apprendifestival* evidenzia un dato significativo sulla motivazione dei partecipanti riconducibile alla curiosità. Infatti non è solo alla base delle aspettative delle persone, ma è il motore e la spinta verso l'apprendimento di nuove conoscenze. Questo aspetto è risultato particolarmente evidente in un *range* di età compreso tra i 23 e i 61 anni, suggerendo un ampio potenziale per future iniziative analoghe.

Sebbene l'apprendimento continuo sia un tema ampiamente riconosciuto come importante, l'analisi qualitativa ha rivelato che esso è ancora percepito da molti come una responsabilità primariamente dipendente da stimoli esterni. Tuttavia, l'esperienza di *Apprendifestival* ha dimostrato come tale percezione possa essere superata. Eventi pubblici, gratuiti, coinvolgenti e innovativi sono in grado di attivare la curiosità intrinseca delle persone, trasformando l'apprendimento da obbligo a opportunità. Ciò sottolinea l'importanza di promuovere l'individuo come "discente di sé stesso" (*self-directed learner*), in linea con il pensiero di Rossi (2013) che definisce la coltivazione della passione per l'auto-reinvenzione come il cuore dell'apprendimento permanente. Essere un *self-directed learner* si traduce nella capacità di agire proattivamente sulla propria traiettoria di vita, affrontando le sfide quotidiane.

Un risultato cruciale è l'unanimità (100% dei rispondenti) nell'affermare di aver imparato qualcosa di nuovo, inclusa la stessa nozione di apprendimento continuo. Questo dato conferma l'efficacia del festival nel raggiungere il suo obiettivo divulgativo e sostiene l'ipotesi che *Apprendifestival* sia stato utile alla comunità, contribuendo ad avvicinare il territorio ai concetti di *lifelong learning* e *learning city*. La soddisfazione al 100% delle aspettative da parte dei partecipanti suggerisce una maggiore sensibilità e propensione a partecipare a future iniziative di questo tipo, incrementando la motivazione all'apprendimento.

6. Conclusioni

Il caso studio di *Apprendifestival* evidenzia come l'apprendimento continuo rappresenti una risorsa indispensabile per affrontare le sfide di una società in continua evoluzione. Mostra, inoltre, la possibilità di generare un impatto concreto sul territorio a livello provinciale e possibilmente, con uno sguardo al futuro, a livello regionale. Attraverso la partecipazione attiva e la collaborazione di istituzioni, associazioni e cittadini, *Apprendifestival* ha messo in luce il potenziale delle LC e ha fornito un modello replicabile per altre realtà e territori. Sono state offerte occasioni di riflessione, crescita e divertimento, comunicando che l'apprendimento non è solo un mezzo per migliorare le competenze, ma uno strumento per costruire comunità coese e resilienti. Come affermano Longworth e Piazza, "le Learning Cities, riconoscendo le esigenze di apprendimento individuali e l'efficacia dell'affrontare tali esigenze a livello locale, considerano l'apprendimento come un catalizzatore per generare nuova conoscenza e innovazione attraverso l'interazione degli *stakeholder*" (Longworth, 2007; Piazza, 2013; Piazza, 2024, p. 233).

Uno strumento fondamentale a supporto di tale visione sistemica e di coordinamento delle LC viene offerta dall'Osservatorio Pascal, costituito nel 2002, dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico). L'Osservatorio è in prima linea nella rilevazione dei dati più attuali sulle tematiche più recenti, nei servizi di consulenza, nella divulgazione di iniziative globali, nella mobilitazione della conoscenza per l'azione e nell'analisi politica (Pascal International Observatory, n.d.a). Questo organismo evidenzia chiaramente la volontà e l'impegno di connettere le LC nel mondo e fornisce supporto a chi decide di intraprendere il percorso

di riconoscimento a *learning cities*. In questo contesto internazionale, *Apprendifestival* è stato premiato per aver iniziato il dialogo con l'intento di portare il riconoscimento alla città di Fumane e Verona². In questo contesto internazionale, *Apprendifestival* è stato premiato per aver avviato un dialogo con l'intento di portare il riconoscimento alle città di Fumane e Verona.

È necessario specificare che il progetto politico delle LC richiede una *governance* consapevole dei capisaldi dell'apprendimento continuo, il che non esclude che l'amministrazione stessa diventi un primo esempio di *learning organization* (Garvin, 1993). Si può affermare che "il progetto politico delle *learning city* non deve essere visto come un modello unico che viene adattato alle diverse città. Ogni realtà ha una propria identità e di centrale importanza potrebbe essere cogliere e individuare le modalità più opportune per definire una nuova identità che integri obiettivi sociali ed economici e di legittimare la *leadership* cittadina. Si presenta come un lavoro di affinamento, quasi sartoriale, per far sì che la promozione di una città che apprende possa integrarsi con la vera essenza dello spazio che si vuole considerare" (Piazza, 2013).

Per il futuro, sarà fondamentale continuare a costruire reti nel territorio e progettare eventi che uniscano teoria e pratica, riflessione e azione, per rendere l'apprendimento un valore condiviso e accessibile a tutti. Con il giusto sostegno e la sinergia delle comunità locali, può diventare un tassello fondamentale nel cammino verso città che apprendono e persone che continuano a crescere.

In sintesi, si desidera sottolineare il potenziale inestimabile delle reti sociali, familiari, amicali e di volontariato che hanno manifestato il desiderio di agire e "abitare" lo spazio in cui vivono e amano. La curiosità, risvegliata da manifestazioni pubbliche, gratuite, coinvolgenti e innovative, si presenta come un incoraggiamento a non smettere mai di apprendere nell'unico e insostituibile processo formativo della vita umana.

Note

¹ Virginia Nocca, Laureata in LM-57 Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua presso l'Università degli Studi di Padova. virginia.nocca@gmail.com.

² L'articolo dell'Osservatorio Pascal su Apprendifestival è consultabile al sito: <https://pascalobservatory.org/pascalnow/pascal-activities/news/report-first-apprendi-festival-verona-june10-2023>.

Riferimenti bibliografici

- Angeli, P., Piazza, R., Rondinella, A., & Vietina, I. (2022), La scuola nella Learning City. La valorizzazione delle reti di apprendimento nel modello di Lucca in Quaderni di pedagogia della scuola, Vol. 2/1, Brescia: La Scuola pag.76-79
- Baldacci, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies. 1. 387-396. Doi:10.7358/ecps-2014- 009-bald.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Bruxelles (SEC-2000-1832).
- Commissione dell'Unione Europea (2002). "Call for proposals EAC/41/02 - European networks to promote the local and regional dimension of lifelong learning (the 'R3L' initiative)". DG Education and culture, Bruxelles. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:174:0006:0012:EN:PDF>
- ICTP - International Centre for Theoretical Physics, n.d., <https://www.ictp.it/> Istituto Comprensivo Lucca3, (2021), Lucca Learning City. Disponibile in: <https://www.lucca3.edu.it/index.php/patto-learning-service/>
- Finnegan, P., J. (2007). Prefazione. In Longworth, N. (2007). Città che imparano: come far diventare le città luoghi di apprendimento. Raffaello Cortina
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Longworth, N. (2007). Città che imparano: come far diventare le città luoghi di apprendimento, Raffaello Cortina
- Rossi, B. (2013). L'apprendimento continuo, idea regolativa della formazione universitaria. In G. Alessandrini & V. D'Agnese (a cura di) L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio: atti del Convegno, Caserta, 30 novembre 2012. (pp. 69-80). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

- Pascal International Observatory, (n.d.a), Introduction. Disponibile in: <https://pascalobservatory.org/about/introduction>
- Piazza, R. (2013). *Learning city: Aspirazioni e ideali per le città del benessere*. Roma: Aracne
- Piazza, R. (2024). Learning Cities: Catalysts for Sustainable Urban Development through Collaborative Partnerships. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 24(2), 228–242. <https://doi.org/10.36253/form-16069>
- UNESCO (2013). Beijing Declaration on Building Learning Cities Lifelong Learning for All: Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities. Disponibile in: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/beijing_declaration_en.pdf
- UNESCO Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO (2016). Learning Cities. Disponibile in: <https://www.unesco.it/it/iniziative-dellunesco/learning-cities-3/>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015). UNESCO Global Network of Learning Cities: guiding documents. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234986.locale=en>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015). Unlocking the potential of urban communities: case studies of twelve learning cities. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234536>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017). Learning City e OSS: Guida all'Azione. Disponibile in: http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/Learning%20City%20e%20OSS_ITA.pdf

Intercettare, ingaggiare e attivare i NEET delle Marche - il progetto NEET.LESS*

Paola Nicolini¹, Elisa Attili², Benedetta Smargiassi³, Marta Campanelli⁴

Keywords

NEET, Lifelong Learning, Comunità educante, Dispersione scolastica, Mercato del lavoro.

Abstract

Il fenomeno Neet, pur avendo una storia relativamente breve in quanto condizione di interesse sociale e scientifico, ha visto negli ultimi anni una crescita in termini numerici tale da richiedere politiche mirate di prevenzione e contrasto. Il progetto NEET.LEES, svolto nel periodo ottobre 2023 - febbraio 2025, si è occupato di: comprendere il fenomeno, ideare azioni efficaci nell'intercettare i NEET, avviare un sistema integrato di interazioni tra istituzioni per un migliore management, favorire una maggiore efficacia nell'accesso a opportunità di formazione e lavoro. Nello specifico, verranno presentate le azioni realizzate con la finalità di conoscere le radici e le dimensioni del fenomeno a livello locale, stimolando la partecipazione attiva.

1. Introduzione

Quando si affronta il tema dei NEET, la principale caratteristica da tenere a mente è l'eterogeneità dei soggetti che ricadono in questo gruppo, che rende difficile darne una descrizione unitaria e totalmente condivisa (Bonanomi & Rosina, 2020). Le diverse accezioni attribuite a questo gruppo composito hanno fatto sì che anche le definizioni fossero differenti, seppur permanendo alcune costanti, prima tra tutte quella di non essere occupati o inseriti in percorsi di formazione (Blasutig & Cervai, 2020; Agnoli, 2015; Batini, 2015).

In questo articolo verrà presentato il progetto NEET.LESS² dei Comuni di Macerata (capofila) e Recanati che si è occupato di comprendere il fenomeno, ideare azioni efficaci nell'intercettare i NEET, avviare un sistema integrato di interazioni tra istituzioni per un migliore management, favorire una maggiore efficacia nell'accesso a opportunità di formazione e lavoro. Nello specifico, verranno presentate le azioni realizzate con la finalità di conoscere le radici e le dimensioni del fenomeno a livello locale, stimolando la partecipazione attiva.

Il fenomeno dei NEET è quindi analizzato attraverso la segmentazione dei soggetti che rientrano nella definizione, individuando indicatori quantitativi e qualitativi capaci di fornire un quadro realistico del target. Dall'analisi della letteratura disponibile, emergono i numeri e le caratteristiche socio-economiche e socio-culturali principali a livello italiano ed europeo, utili a tracciare una definizione della condizione di NEET, con lo scopo di progettare e costruire azioni di attivazione rispondenti ai bisogni del territorio, in maniera più efficace e diffusa. Questa ricerca preliminare consente di analizzare le diverse tesi esistenti sul fenomeno al fine di condividere una cornice teorica utile ai diversi professionisti e attori coinvolti nel progetto. Allo studio del fenomeno, a livello generale e territoriale, segue l'applicazione sul campo sulla base di quanto compreso e recepito.

2. NEET in Europa e Italia, analisi quantitativa e qualitativa del fenomeno

Le definizioni di NEET variano principalmente per quanto riguarda l'età considerata, il tipo di terminologia usata e la platea compresa. (Consiglio Nazionale dei Giovani, 2022). A contribuire a tale disomogeneità è anche l'origine della parola, acronimo inglese di *Not in Employment, Education or Training*. L'attenzione per i NEET emerge negli anni '90 nel Regno Unito, con particolare riferimento al rischio di esclusione sociale per le e i giovani di età

compresa tra i 16 e i 18 anni che, concluso l'obbligo scolastico, non proseguivano nel sistema di istruzione. Già dallo studio compreso nel rapporto della Great Britain Social Exclusion Unit (1999), nonostante ci si concentrasse sulla transizione scuola-lavoro, la definizione era duttile, e si tendeva a specificare il campione di volta in volta. La parola NEET si afferma dal 2010 anche negli organismi sovranazionali come UE, ILO, e OECD, con l'istituzione da parte dell'Unione Europea dell'indicatore *tasso dei NEET* (Bazoli, Bazzoli, Marzadro & Trivellato, 2022). Esso rappresenta le energie e le intelligenze non utilizzate delle nuove generazioni (15-29 anni) all'interno di un territorio (Ministero per le Politiche Giovanili, 2022). Nello specifico, l'indicatore misura la quota della popolazione tra i 15 e i 29 anni non occupata e non coinvolta in percorsi di istruzione o formazione. Il numeratore dell'indicatore si riferisce alle persone che soddisfano le seguenti due condizioni: non sono occupate (disoccupate o inattive secondo la definizione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro) e non hanno ricevuto alcuna istruzione o formazione (formale o formale) nelle quattro settimane precedenti l'indagine (Ibidem).

Nonostante vi sia una variabilità nella descrizione del fenomeno, in base al paese di riferimento, ai diversi indicatori di età, al mercato di lavoro e alla natura dei corsi di formazione utilizzati dagli istituti statistici internazionali, per una prima definizione risulta congruo quanto stabilito da Istat e Banca di Italia, che definiscono i NEET come «la popolazione di età compresa tra 15 e 29 anni che non sono né occupati né in istruzione o formazione, il che significa qualsiasi tipo di istruzione scolastica/universitaria e qualsiasi tipo di attività di formazione» (ActionAid & CGIL, 2022). Va sottolineato che nel contesto europeo la categoria NEET comprende le e i giovani non inserite/i in percorsi di formazione o di lavoro tra i 15 e i 29 anni, mentre in Italia la fascia d'età si estende fino ai 34 anni (Ibidem).

Nella tabella 1 sono raccolti i dati principali sulla condizione NEET in Europa e Italia a partire dal 2019, considerando che i dati di questo anno di riferimento appaiono più rappresentativi di un contesto ordinario, in quanto precedente all'avvento dell'emergenza pandemica (Ministero per le Politiche Giovanili, 2022). L'Italia nel 2024 presenta tra le percentuali maggiori in Europa di giovani NEET (15,2%), seconda solo alla Romania (19,4%) e seguita da Lituania (14,7%) e Grecia (14,2%).

Tab. 1 – Unione Europea - Tasso dei NEET Indicatore Eurostat, fascia 15-29 anni, 2019-2024

	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Unione Europea - 27 paesi	11,7	12,9	13,1	11,7	11,2	11,0
Romania	20,9	20,6	20,3	19,8	19,3	19,4
Italia	22,3	23,5	23,1	19,0	16,1	15,2
Lituania	10,9	13,0	12,7	10,7	13,5	14,7
Grecia	17,5	18,5	17,2	15,3	15,9	14,2
Cipro	14,1	15,3	15,4	14,7	13,8	12,9
Bulgaria	16,7	18,2	17,6	15,1	13,8	12,7
Francia	12,4	13,4	12,8	12,0	12,3	12,5
Spagna	14,9	17,3	14,1	12,7	12,3	12,0
Estonia	9,7	11,1	11,2	10,6	9,6	11,0
Ungheria	11,0	12,3	11,7	10,8	10,9	10,9
Lettonia	10,2	11,9	12,1	11,3	10,0	10,7
Slovacchia	13,7	14,4	14,2	12,3	11,2	10,7
Croazia	14,2	14,6	14,9	13,3	11,8	10,6
Belgio	12,8	14,0	13,0	11,6	9,6	9,9
Lussemburgo	6,5	7,7	8,8	6,8	8,5	9,8
Finlandia	9,1	9,8	9,2	9,3	9,2	9,8
Polonia	12,0	13,1	13,4	10,9	9,1	9,4
Austria	8,6	9,9	9,4	9,1	9,4	9,2
Portogallo	9,2	11,0	9,8	8,6	8,9	8,7
Repubblica Ceca	9,8	11,0	10,9	11,4	10,1	8,6
Germania	8,6	9,6	9,5	8,6	8,8	8,5
Danimarca	9,6	10,2	8,3	7,9	8,6	8,0
Slovenia	7,5	7,9	7,3	8,4	7,8	7,6
Irlanda	11,4	14,1	9,8	8,7	8,5	7,5
Malta	7,9	9,5	9,5	7,2	7,5	7,2
Svezia	5,9	6,9	6,0	5,6	5,7	6,3
Paesi Bassi	6,3	6,3	3,9	4,2	4,7	4,9

Fonte: Eurostat [<https://ec.europa.eu/eurostat>] - sito visitato 22/04/2025

I NEET in Italia nel 2024, nella fascia 15-34 anni, sono complessivamente più di 2 milioni, con una prevalenza femminile pari a 1,2 milioni. Numeri prettamente in calo rispetto al 2020, quando i NEET erano più di 3 milioni, raggiungendo una percentuale del 25,5% (tabella 2).

Tab. 2 – NEET in Italia, fascia 15-34 anni, 2019-2024

	genere	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Tasso NEET in Italia	maschi	1.234.000	1.330.000	1.262.000	1.050.000	891.000	878.000
	femmine	1.642.000	1.753.000	1,676.000	1.438.000	1.262.000	1.201.000
	totale	2.875.000	3.083.000	2.939.000	2.489.000	2.153.000	2.079.000

Fonte: Istat [<http://dati-giovani.istat.it/Index.aspx#>] – sito visitato il 22/04/25

Nelle Marche il tasso dei NEET nel 2024 raggiunge l'11,10%, in netto calo rispetto al 2020 con una percentuale del 18,60% (tabella 3).

Tab. 3 – NEET nelle Marche, fascia 15-34 anni, 2019-2024

	2019	2020	2021	2022	2023	2024
tasso NEET nelle Marche	15,80%	18,60%	17,20%	14,30%	11,50%	11,10%

Fonte: Istat [<http://dati-giovani.istat.it/Index.aspx#>] – sito visitato il 22/04/25

Dal punto di vista qualitativo, alcuni fattori appaiono particolarmente rilevanti per l'influenza che esercitano sul fenomeno: nello specifico, sembrano avere maggiore impatto il territorio di appartenenza, l'età, il genere e il livello di istruzione di adolescenti o giovani adulte/i. A causa della loro intrinseca connessione, appare molto difficile, isolare uno solo di questi fattori per analizzarlo separatamente dagli altri, motivo per cui gli studi sottolineano sempre il loro legame di interdipendenza, pur ponendo di volta in volta maggiore accento su uno o l'altro di questi aspetti.

Sotto il profilo di genere, ad esempio, possiamo notare come ci sia una correlazione tra la permanenza delle donne con figli nei percorsi formativi e di lavoro da un lato, e il sostegno del loro partner rispetto ai nuovi ruoli femminili nella società, che ne rendono più agevole la conciliazione con la vita privata dall'altro (Solera, 2014), così come l'allargamento delle possibilità di fruizione di permessi parentali nei confronti dei padri o l'implementazione di misure di welfare aziendali, che potrebbero essere un incentivo alla distribuzione dei ruoli di cura (Malzani, 2015). Guardando all'incidenza di NEET delle diverse classi di età sulla popolazione nel periodo compreso dal 2004 al 2019, la differenza di età appare poco significativa se si considerano i/le giovani adulti/e fino a 24 anni, mentre il culmine di questo fenomeno è riscontrabile nella classe tra i 30 e i 34 anni, evidenziando la presenza di differenti ostacoli incontrati nell'ingresso all'età adulta e nella partecipazione alla vita sociale in maniera indipendente (Blasutig & Cervai, 2020). Un ulteriore fattore influenzante il fenomeno NEET è costituito dall'istruzione. Le rilevazioni del 2020, infatti, mostrano come la maggioranza dei NEET sia riscontrabile tra le persone in possesso di titolo d'istruzione secondaria (42,2%), e da chi ha interrotto gli studi a seguito della licenza media (35,1%). Coloro che sono in possesso di una laurea, invece, costituiscono il 13,2% dei NEET, mentre per la percentuale restante siamo in presenza di persone con un diploma professionale (6,5%), nessun titolo o la licenza elementare (3%) (ActionAid & CGIL, 2022). I livelli di istruzione trovano poi intersezione con il territorio: nel Sud Italia si possono osservare ritardi sotto il profilo della creazione del capitale umano (come sottolineano i divari di apprendimento delle prove INVALSI), ma anche una scarsa capacità di trattenere sul territorio giovani qualificati/e. Nel 2020, le e i laureate/i tra i 25 e i 34 anni nel Mezzogiorno sono circa il 9% in meno rispetto al Paese, ma ciò è dovuto sia a una minore probabilità di iscritti/e di conseguire il titolo, sia dalla fortissima mobilità verso le aree settentrionali. Tutti questi fenomeni, tipici del Mezzogiorno, contribuiscono alle difficoltà dei e delle giovani meridionali di proseguire i percorsi di formazione e di inserirsi nel mondo professionale, incidendo quindi sulla condizione di NEET (Banca d'Italia, 2022).

3. Il progetto NEET.LESS

Il progetto NEET.LESS finanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri in collaborazione con ANCI, svolto nel periodo ottobre 2023 - febbraio 2025, vede coinvolti i Comuni di Macerata (capofila) e Recanati, l'Università di Macerata e altri partner del territorio⁵. L'obiettivo principale del progetto è, oltre quello di fornire un quadro più definito del fenomeno comprendendo numeri e caratteristiche socio-culturali e di contesto dei NEET delle Marche. Il progetto si struttura principalmente in 3 fasi: Intercettare, Ingaggiare e Attivare le e i giovani NEET del territorio (tabella 4).

Tab. 4 – Le fasi del Progetto NEET.LESS

Intercettare		
Analisi		Studio del fenomeno NEET a livello locale allo scopo di fornire una visione del contesto giovanile nel territorio di riferimento, combinando dati quantitativi e qualitativi.
Neet-work		Creazione di un tavolo di coordinamento tematico per un sistema unico ed integrato degli interventi rivolti ai giovani ed ai NEET; formazione degli operatori allo scopo di aumentare la capacità di fornire risposte efficaci.
Ingaggiare		
Formazione Youth Workers		Realizzazione di attività formative (seminari, workshop, conferenze) rivolte a coloro che lavorano quotidianamente con i giovani.
Campagna di comunicazione		Promozione delle attività di progetto, specificamente diretta a raggiungere i NEET nei luoghi di aggregazione, digitali e fisici.
Educativa di strada		Attività di varia natura, che hanno l'obiettivo di intercettare i giovani nei loro luoghi di ritrovo con metodologie di peer-to-peer.
Gamification		Attività che prevedono l'utilizzo di logiche interne al mondo dei giochi per ingaggiare i target e trasmettere loro e/o valorizzarne capacità e skills.
Eventi promozionali		Eventi musicali che coinvolgono giovani artisti locali, con l'obiettivo di valorizzarne il talento e di attrarre il pubblico da ingaggiare e informare sulle attività di progetto.
Attivare		
Potenziamento sportello informativo		Rafforzamento delle attività svolte dall'Informagiovani del Comune di Macerata.
Centro di Aggregazione Giovanile		Ampliamento delle attività svolte all'interno del CAG del Comune di Recanati, includendo azioni specifiche come orientamento, avviamento al lavoro, autoimprenditorialità, partecipazione attiva, mobilità europea per formazione – lavoro.
Sportello di consulenza orientativa		Attivazione di uno sportello orientativo che per fornire assistenza personalizzata ai NEET ed ai giovani intercettati
Laboratori di attivazione		Laboratori, workshop e seminari, in collaborazione con enti del terzo settore locale, finalizzate al coinvolgimento alla vita sociale di NEET.
Job Lab		Avvio di percorsi per l'occupabilità, l'inclusione lavorativa e avvicinamento al mondo del lavoro, incontri con imprenditori e associazioni di categoria.
Tutoring musicale		Accompagnamento di artisti musicali locali, in un percorso professionalizzante che porti all'incisione di un singolo musicale e alla realizzazione di un videoclip.
Corsi su professioni dell'intrattenimento		Avvio di corsi di formazione, con professionisti del settore dell'intrattenimento, volti a implementare le capacità professionali nel settore.

Per quanto riguarda la fase diretta a *Intercettare* è stata utilizzata in un primo momento una desk research per la definizione del target e l'analisi quantitativa del fenomeno, utilizzando i dati provenienti da fonti statistiche Europee e nazionali, come Eurostat, Ocse, Istat, e da Inapp e Anpal per quanto riguarda le politiche attive del lavoro. È stato previsto di fornire un quadro più definito del fenomeno a livello territoriale, utile a delineare le successive attività del progetto, attraverso una rilevazione di dati funzionale a fornire una visione del contesto giovanile nel territorio marchigiano che permettesse di tener conto di alcune dinamiche educative, psico-sociali ed economiche a livello locale.

Per quanto riguarda le buone pratiche realizzate, la ricerca ha avuto come focus la raccolta e l'analisi di esperienze e progettazioni già in atto a livello nazionale, internazionale e nel territorio di riferimento (Bianchi & Ricci, 2022; Rocchi, 2022; Stillo & Zizioli, 2022): alcuni esempi sono *Neet Working Tour*, *HYPE-Box – Attivatore di eroi*, *CONNECTEEN* Sassari. Sono state esaminate sia progettazioni direttamente rivolte alla riduzione del fenomeno NEET che, in un'ottica preventiva, iniziative che agissero sulle sue cause. In quest'ultima categoria sono state individuate progettazioni in ambito educativo, rivolte sia al contrasto dell'abbandono scolastico che alla strutturazione di percorsi più efficaci dal punto di vista dell'integrazione e della partecipazione.

È stata messa a punto successivamente anche una raccolta dei dati di tipo quanti-qualitativo necessaria all'analisi della condizione di NEET nel territorio, a partire da un piano di interviste semi strutturate a portatori di interesse precedentemente individuati. Dalla lista di argomenti e tematiche salienti emersi, incrociati con la letteratura di riferimento, è stato elaborato un questionario da somministrare alle e ai giovani a livello regionale. Si è ritenuto opportuno, in tale contesto, destinare la raccolta di dati alla fascia 15-34 anni, andando tuttavia a indagare le differenze secondo quattro classi d'età corrispondenti a scansioni di vita diversificate: 15-19 anni, in riferimento al rischio di fenomeni come abbandono scolastico e ritiro sociale; 20-24 anni, corrispondenti al mondo universitario e/o a una prima transizione al mondo del lavoro; 25-29 anni per la transizione al mondo del lavoro (poi esclusa in fase di analisi perché risultata numericamente limitata); 30-34 anni in riferimento soprattutto alla mobilità tra incarichi occupazionali diversi o il rientro in percorsi formativi e/o lavorativi. I tre principali interessi di ricerca hanno riguardato il profilo demografico e socio-culturale dei/delle rispondenti, la conoscenza del fenomeno tra i/le giovani e la loro esperienza diretta e/o indiretta di quest'ultimo.

Il questionario è stato co-costruito insieme ai partner di progetto e testato, prima di essere utilizzato, con un campione vicino al mondo dei NEET come docenti, educatori, formatori e personale medico. Successivamente rivisto in base ai feedback ricevuti, il questionario è stato diffuso attraverso la rete di partenariato del progetto - Informagiovani comunale, canali social e iniziative di associazioni di promozione sociale, sindacati, durante eventi di orientamento nelle scuole del territorio e negli spazi dell'Università di Macerata - vedendo coinvolti n. 1069 under 35 delle Marche, di cui 62 si dichiarano NEET al momento della compilazione del questionario. L'indagine riflette un primo spaccato puntuale del fenomeno NEET nelle Marche; i risultati condivisi con i partner hanno avuto l'obiettivo di fornire un punto di partenza per calibrare le attività da mettere in campo per intercettare le e i giovani del territorio. La ricerca è stata accompagnata da incontri, interni al gruppo dei partner e pubblici, per la disseminazione dei risultati raccolti ai portatori di interesse.

A seguito di questa fase, il progetto è proseguito nelle fasi *Ingaggiare* e *Attivare*, per le quali si sono utilizzate tecniche coinvolgenti e innovative, come l'educativa di strada e la gamification, al fine di riuscire ad attivare le e i giovani in attività di diverso genere, con lo scopo di aggregare, orientare e informare i partecipanti verso temi più generali, come le opportunità di formazione e lavoro nel contesto nazionale ed europeo, la partecipazione attiva, l'avviamento al lavoro o ponendo un focus su temi settoriali come il corso sulle professioni dell'intrattenimento o del tutoring musicale.

L'attività di educativa di strada è stata condotta per Recanati dall'associazione Fonti San Lorenzo che gestisce il Centro di Aggregazione Giovanile cittadino (con l'intercettazione di circa 110 giovani), a Macerata dai partner

GLATAD e LABS (13 attività con un coinvolgimento complessivo di circa 350 under 35). Tra le diverse proposte, le attività di educativa di strada hanno ricevuto un ottimo impatto sul territorio, in cui è stata centrale la presenza di uno spazio di aggregazione con ruolo di connettore. L'attività di Gamification, invece, è stata condotta dal partner LABS, con ben 22 iniziative. Tutte le offerte proposte hanno riscosso successo in termini di partecipazione, sebbene uno degli ostacoli che si è presentato sia stata l'identificazione di persone formalmente NEET all'interno del pubblico partecipante, in quanto tutta l'offerta è stata proposta in modo gratuito e aperto. Il coinvolgimento dello sportello di orientamento a Macerata ha dato il via a una riflessione anche sul ripensamento dei servizi "classici" pensati per i giovani, non più in grado di intercettare le loro reali esigenze nel modo in cui è stato finora organizzato.

Nell'insieme sono stati coinvolti circa 1500 giovani, di cui 157 i e le NEET registrati/e formalmente. Tenendo in considerazione che le attività sono state proposte in modo informale, si può stimare un numero decisamente superiore di NEET coinvolti/e nelle attività progettuali.

4. Conclusioni

Il progetto NEET.LESS è nato dalla necessità di far emergere la condizione dei NEET nelle Marche, fornendo un quadro più definito del fenomeno, dei suoi numeri e delle sue caratteristiche socio-culturali e di contesto. Lo scopo è stato quello di tracciare una definizione della condizione nel territorio, permettendo la costruzione di azioni di attivazione per rispondere ai bisogni che sono alla sua origine, in maniera efficace e diffusa. Il progetto ha rappresentato un'occasione non solo per conoscere il fenomeno a livello regionale, ma anche per riflettere sul ruolo centrale dell'educativa di strada nell'intercettare le/i giovani e provare a coinvolgerli in percorsi e attività che puntino prima di tutto sulla socializzazione, vista come mezzo di attivazione. Ad esempio, oltre ai già citati 62 NEET intercettati con la somministrazione del questionario, sono stati tracciati anche coloro che nel corso delle attività hanno dichiarato di essere in questa condizione, che hanno accettato di essere ricontattati e inclusi in ulteriori iniziative del progetto o in progetti futuri. Hanno costituito un punto di forza la fitta e diversificata rete di partner territoriali, la presenza di spazi aggregativi e la proposta di attività coinvolgenti e innovative. Coloro che sono stati/e intercettati/e durante le proposte di attività, hanno poi continuato il proprio percorso in contatto con i diversi partner e con la collaborazione di altre istituzioni preposte, rendendo di difficile attuazione il monitoraggio dei loro percorsi di sviluppo. A fronte di questi limiti, determinati anche dalla composizione del partenariato in cui le competenze sul piano dell'azione non sempre sono state accompagnate da quelle necessarie per un'attività di rilevazione e analisi di dati, tuttavia la ricerca svolta su un vasto campione di giovani marchigiani/e, condivisa e discussa con altri attori istituzionali del territorio, ha dato luogo ad altre azioni più mirate ai reali bisogni e interessi. Considerato il fenomeno recente, per le sue caratteristiche, il progetto ha avuto come esito positivo quello di condividere cornici di riferimento univoche all'interno del partenariato, lasciando a disposizione dei due Comuni coinvolti sia dati aggiornati e sistematizzati, sia una serie di contatti per l'attivazione di ulteriori azioni specifiche. Un secondo intervento consentirebbe di monitorare l'efficacia delle attività proposte e di identificare nuove modalità di attivazione, offrendo proposte più funzionali ai bisogni dei NEET intercettati. Tra gli esiti raggiunti, invece, si può segnalare il processo di ripensamento dei servizi di informazione e orientamento avviato in sede di progetto.

Note

¹ Paola Nicolini, docente di Psicologia dello sviluppo e di Psicologia dell'educazione, supervisor di ricerca progetto NEET.LESS - Università di Macerata; Email: paola.nicolini@unimc.it.

² Elisa Attili, collaboratrice Ufficio Orientamento, coordinatrice gruppo di ricerca progetto NEET.LESS - Università di Macerata; Email: elisa.attili@unimc.it.

³ Benedetta Smargiassi, collaboratrice di ricerca progetto NEET.LESS - Università di Macerata. Email: benedetta.smargiassi@gmail.com.

⁴ Marta Campanelli, collaboratrice di ricerca progetto NEET.LESS - Università di Macerata; Email: marta.campa@tiscali.it.

* Il progetto NEET.LESS finanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche Giovanili e il Servizio Civile Universale a valere sul Fondo per le politiche giovanili – anni 2020 e 2021, vede come capofila il Comune di Macerata e come partner i seguenti Enti e associazioni del territorio: Comune di Recanati, Associazione Glatad Onlus, Associazione GRUCA, ORIEN-TA-RE APS, APS LABS Laboratorio Sociale, POTEMKIN srl, Università degli Studi di Macerata. Il progetto ha ricevuto il supporto istituzionale dei Centri per l'Impiego (CPI) di Macerata e Civitanova Marche e il Dipartimento Dipendenze Patologiche del Servizio Sanitario Regionale (STDP) di Macerata.

Riferimenti bibliografici

- ActionAid, & CGIL (2022). *NEET tra disuguaglianze e divari. Alla ricerca di nuove politiche pubbliche* ActionAid e CGIL. Roma: Futura Editrice.
- Agnoli, M. S. (2015). *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Banca d'Italia (2022). *Il divario Nord-Sud: sviluppo economico e intervento pubblico. Presentazione dei risultati di un progetto di ricerca della Banca d'Italia*, 25, pp. 40-54.
- Batini, F. (2015). Dropout e NEET: di cosa parliamo? In Batini, F., Giusti, S., *Non studio, non lavoro, non guardo la tv. Quaderno di lavoro V convegno biennale sull'orientamento narrativo*, (pp.100.105). Lecce: PensaMultimedia Editore s.r.l.
- Bazoli, N., Bazzoli, M., Marzadro, S., & Trivellato, U. (2022). Neet: una categoria attraente, ma elusiva. *Giovani che non lavorano e non studiano in Italia e in alcuni paesi europei. FBK-IRVAPP Working Paper*, 2022 (06).
- Bianchi, D., & Ricci, S. (2022). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni. Realizzato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con l'Istituto degli Innocenti di Firenze*. Firenze: Istituto degli innocenti/Eda servizi.
- Blasutig, G., & Cervai, S. (2020). Si fa presto a dire NEET. *Giovani nella terra di mezzo tra istruzione e lavoro*. In Delli Zotti, G., Blasutig, G., *Di fronte al futuro. I giovani e le sfide della partecipazione*, (pp. 163-194). Torino: L'Harmattan Italia.
- Bonanomi, A., & Rosina, A. (2020). Employment Status and Well-Being: A Longitudinal Study on Young Italian People, *Social Indicators Research*, (N/A): 1-18. [doi:10.1007/s11205-020-02376-x].
- Consiglio Nazionale dei Giovani (2022). *Il disagio giovanile oggi. Report del Consiglio Nazionale dei Giovani*. Roma: Sapienza Università editrice.
- Great Britain Social Exclusion Unit (1999), *Bridging the Gap: New Opportunities for 16 –18 Year Olds Not in Education, Employment or Training*. Stationery Office: London.
- Malzani, F. (2015). Politiche di conciliazione e partecipazione delle donne al mercato del lavoro. *I Working Papers-Centro Studi di Diritto del Lavoro Europeo* "Massimo D'Antona".
- Ministro per le Politiche Giovanili (2022). *NEET Working. Piano di emersione e orientamento giovani inattivi*, pp. 18-19.
- Rocchi, G. (2022). Abbandono scolastico e condizione a rischio di NEET. Da fragilità e precariato alla riuscita sociale attraverso proposte di intervento. *Lifelong, lifewide, learning*, 18(40).
- Solera, C. (2014). Donne, lavoro e famiglia: una relazione complessa, in Semenza R., *Lavoro e non lavoro. Le prospettive della sociologia*, (pp. 174-178). Torino: UTET Università.
- Stillo, L., & Zizioli, E. (2022). Prospettiva di genere e Neet: uno sguardo pedagogico. *Civitas Educationis. Education, politics and Culture*, 11(2).

L'insegnante-etnografo. Il metodo etnografico per la didattica dell'italiano come lingua seconda nei CPIA: un laboratorio di pratiche interculturali

Alessandra Ianni¹

Keywords

CPIA, Etnografia, Etica interculturale, Antropologia, Educazione degli adulti, Didattica dell'italiano come lingua seconda.

Abstract

Nel presente contributo riporto una riflessione teorico-pratica sull'utilità dell'impiego del metodo etnografico nelle classi dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) non solo come metodo di ricerca di tipo qualitativo volto alla comprensione di dinamiche rilevanti all'interno del gruppo classe ma anche come strumento utile alla didattica della lingua italiana e alla creazione di un ambiente basato su un'etica interculturale. Attraverso un'esperienza di ricerca etnografica condotta in una classe del CPIA di Monza e Brianza in cui svolgo il ruolo di insegnante di lingua italiana, dimostro quale contributo la postura antropologica dell'insegnante-etnografo e il metodo di ricerca etnografico possano fornire all'apprendimento e allo sviluppo linguistico ma anche alla coesione del gruppo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei vissuti degli studenti orientando l'agire didattico verso pratiche interculturali. La scuola diventa così spazio di decentramento, dialogo e trasformazione, in linea con i principi dell'educazione interculturale, del lifelong learning e delle politiche europee per l'inclusione. Il contributo si inserisce nelle riflessioni emerse in occasione di Fierida 2025, richiamando le indicazioni dell'Agenda 2030 sull'educazione inclusiva. La sfida futura potrebbe consistere nel riconoscimento dell'approccio etnografico non solo come metodo di ricerca, ma come metodo pedagogico innovativo, capace di rispondere alle esigenze della scuola del presente e del futuro.

1. Introduzione

Il presente contributo sintetizza i risultati emersi da una ricerca etnografica svolta sul campo in una classe del CPIA di Monza e Brianza come conclusione del percorso di studi in Scienze Antropologiche ed Etnologiche presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università Milano-Bicocca. La ricerca, confluita nella tesi intitolata "L'Antropologia per l'istruzione degli adulti. Etnografia di una classe in un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)", ha permesso di esplorare il contributo che l'antropologia può fornire all'istruzione degli adulti nel particolare contesto del CPIA.

Qui le classi rappresentano un ambiente complesso, in cui il tema dell'istruzione degli adulti si interseca ineluttabilmente con dinamiche di carattere globale connesse ai fenomeni migratori, generando nuove sfide educative. Si tratta notoriamente di realtà caratterizzate da superdiversità (Vertovec, 2022): le classi sono costituite da studenti che hanno una forte eterogeneità per età, provenienza, background scolastico, esperienze migratorie e sociali. Una tale complessità richiede al docente un pensiero flessibile, problematizzante, autoriflessivo, capace di interrogare criticamente il proprio agire educativo.

È proprio dal confronto con tale complessità, imposto dal ruolo di insegnante che ricopro, che è emersa la volontà di intraprendere uno studio di carattere antropologico ad integrazione di una precedente formazione in ambito linguistico.

Attraverso questo contributo intendo mostrare come gli strumenti metodologici e i paradigmi concettuali dell'antropologia possano costituire utile strumento anche in ambito didattico educativo, fornendo un virtuoso contributo alle prospettive di ricerca sulla scuola.

2. Sul metodo etnografico

Prima di entrare nel merito della ricerca svolta e dei risultati da essa ottenuti, intendo qui esplicitare taluni principi sia di carattere concettuale che metodologico che costituiscono il fondamento del metodo etnografico e dell'analisi antropologica. È opportuno innanzi tutto chiarire che per lungo tempo l'analisi antropologica ha rappresentato una speculazione teorica che seguiva l'etnografia, ovvero la ricerca sul campo. Per decenni la figura dell'etnografo era distinta da quella dell'antropologo: l'etnografo era inteso come operatore sul campo incaricato di raccogliere la maggior quantità di dati possibile di carattere conoscitivo rispetto ad una data realtà oggetto di indagine, laddove "l'armchair anthropologist" era un intellettuale a cui spettava, in una fase finale ed in un contesto altro rispetto al campo di ricerca, l'elaborazione scientifica generalizzante dei dati raccolti attraverso l'etnografia. La ricomposizione in una figura unica di etnografo ed antropologo è il frutto di un processo di mutamento paradigmatico basato sulla problematizzazione dell'esperienza etnografica non più intesa come oggettiva, ma strettamente connessa alla lettura del soggetto interpretante, che è vincolato ad un orizzonte storico e linguistico (Malighetti, 2016, p. 13).

L'origine della moderna tradizione di ricerca etnografica viene fatta risalire a Malinowski, [...] divenuto il protagonista di una rivoluzione metodologica sia all'interno che all'esterno dell'antropologia, incarnazione di un ideale professionale fondato sulla conoscenza diretta e personale dell'oggetto di studio e sulla duplice caratteristica di teorico e ricercatore sul campo. [...] Il testo Argonauti del Pacifico Occidentale, del 1922, viene unanimemente riconosciuto come il luogo di ideazione del metodo dell'osservazione partecipante, la pratica ritenuta da molti il maggiore indicatore della specificità della Disciplina Antropologica. (Malighetti, Molinari, 2016, p.89)

Sebbene, dunque, nella pratica disciplinare della contemporaneità le due figure dell'etnografo e dell'antropologo coincidano in un unico soggetto ricercatore, l'etnografia è distinguibile come strumento metodologico funzionale all'analisi antropologica. Il metodo etnografico è oggi a tutti gli effetti un metodo di ricerca ampiamente accreditato non solo nell'ambito antropologico, in cui è nato, ma anche nelle scienze umane e sociali in generale e in campo pedagogico in generale (Mussi, 2023, p. 75).

Ebbene, nel momento in cui il docente si pone nel ruolo di insegnante-etnografo, la sua ricerca è immediatamente calata sul campo grazie all'interazione diretta con la classe che il suo ruolo impone. Si tratta di una posizione fortemente privilegiata, in quanto proprio l'esperienza sul campo è riconosciuta, nella pratica antropologica contemporanea, come base della conoscenza antropologica e come condizione necessaria per la conoscenza dell'alterità.

Per comprendere gli altri soggetti e i loro significati, all'antropologo non basta osservare stando nella posizione neutra dello scienziato che guarda dall'esterno. In scienze umane non si dà la situazione artificiale, vincolata, controllata, ripetibile che è la sperimentazione in laboratorio. Il laboratorio dell'antropologo è peculiare, e va costruito in un processo: egli deve fare in primo luogo un lavoro di spaesamento su di sé, mettersi in viaggio, immergersi in una cultura estranea, con tutte le difficoltà comunicative che questo comporta; egli deve non solo apprendere un'altra lingua, ma farsi accettare dai nativi, superare le diffidenze – in ultima analisi, partecipare ad una forma di vita. La conoscenza in antropologia è quel che avviene sul campo, nella forma di processo di parola e di comportamento emotivo, cioè nella forma di scambi comunicativi con l'indigeno informatore. L'antropologo non riceve passivamente informazioni dall'informatore, ma le deve inseguire e provocare discorsivamente, con atti di parola, e deve essere capace di codificare anche i non detti, i silenzi, le dissimulazioni, le reticenze dei nativi. L'antropologo, con un'espressione di Lévi-Strauss, deve "consegnare qualcosa di sé" per far presa sull'altro (Malighetti, Molinari, 2016, p. XIV).

Il testo riportato, seppur non riferito specificatamente ad una ricerca in ambito educativo, risulta rilevante perché esplicita l'importanza dell'incontro con l'alterità e sollecita i ricercatori ad adottare una postura relazionale

caratterizzata dalla prossimità, dal dialogo, dalla negoziazione e dal decentramento culturale. “Detto altrimenti, non si può fare etnografia senza mettersi nei panni dell'altro, senza predisporre all'ascolto, senza approssimarsi ai riferimenti culturali dell'altro, sospendendo per un attimo i propri” (Mussi, 2023, p. 75).

Sono questi i caratteri distintivi di ciò che è noto nella disciplina come “postura antropologica”: una postura decentrata, dialogica, fondata sull'ascolto attivo e sulla sospensione del giudizio.

Da quanto fin qui detto emerge il valore dell'insegnante-etnografo: l'analisi antropologica è indubbiamente utile per una conoscenza e comprensione del contesto indagato, ma la ricerca effettuata e di seguito descritta dimostra come ciò che fornisce uno straordinario contributo ai fini pedagogici e didattici è in sé l'applicazione del metodo etnografico. Indipendentemente da quale sia il tema su cui l'analisi etnografica focalizza l'attenzione, la postura dell'insegnante-etnografo si scopre avere la capacità di incidere profondamente sulle pratiche educative nonché sulle dinamiche di acquisizione linguistica, come di seguito verrà esplicitato.

3. Sulle pratiche didattico-educative. Il racconto etnografico

A partire dal mese di settembre del 2024, in concomitanza con l'avvio delle attività didattiche, ho avviato una ricerca utilizzando il metodo etnografico all'interno della classe. Si è trattato di un'esperienza osservata e partecipata, dato il mio doppio ruolo di insegnante ed etnografo. La classe che ha costituito il campo di ricerca si compone di alunni prevalentemente di origine africana (provenienti da Gambia, Senegal, Costa d'Avorio, Egitto, dal Marocco), alcuni studenti e studentesse provenienti dallo Sri Lanka, un solo studente proveniente dalla Cina e una studentessa brasiliana. Costituiscono la fascia di studenti più giovani del CPIA (dai 17 ai 25 anni). Sono studenti di livello A1 che si preparano a frequentare il Primo Periodo Didattico. Tutti in Italia da poco tempo, molti minori non accompagnati ospitati nei centri di accoglienza del territorio e alcuni studenti che risiedono insieme alle famiglie.

L'obiettivo dell'etnografia è stato quello di indagare la dimensione relazionale all'interno della classe, consapevole dell'importanza che questa svolge nei processi di apprendimento. Anche nel campo della glottodidattica è risaputo che solo abbassando il filtro affettivo e costruendo relazioni positive con gli studenti e tra gli studenti può esserci un reale apprendimento. Il mio ruolo è stato duplice: di insegnante e etnografo e ho svolto un'azione di osservazione e partecipazione. La postura antropologica basata sull'ascolto attivo, la valorizzazione dei punti di vista e il decentramento trasformano l'aula in un laboratorio, un cantiere aperto incentrato sull'ascolto, sul racconto autobiografico, sulla conoscenza reciproca. Dalle osservazioni e dalle narrazioni tratte dal diario di campo emergono le dinamiche attraverso cui un gruppo eterogeneo di studenti si è gradualmente trasformato in una comunità coesa sottesa da una logica interculturale. Aspetto non scontato in un CPIA dove, a causa della eterogeneità dei vissuti degli studenti, posso accadere momenti di conflittualità all'interno delle classi. Le scene di classe nel racconto etnografico descrivono gli studenti nelle pratiche di sostegno reciproco, di riconoscimento delle fragilità dell'altro e di cooperazione. Il racconto etnografico evidenzia in maniera concreta quello che Tim Ingold teorizza nel testo *Antropologia ed Educazione* quando sostiene il carattere intrinsecamente educativo dell'antropologia e la convergenza tra le due discipline: l'Antropologia e l'Educazione (Ingold, 2019, p. 23).

In questa prospettiva l'approccio etnografico ribalta il consueto paradigma dell'insegnamento: il focus dell'apprendimento non è la lingua in sé, che comunque resta veicolo di comunicazione, ma il conoscersi e il raccontarsi. La classe diventa un laboratorio, un cantiere aperto che consente momenti di ascolto, parola, racconto, lettura, dialoghi per una valorizzazione della pluralità dei punti di vista (Giusti, 2022, p.118). Il docente-mediatore, che crea situazioni di confronto condividendo con gli studenti scelte e strategie (Giusti, 2022, p. 76) e valorizzando le esperienze di vita di ciascuno, diventa agente di “decolonialità dell'educazione”, consapevole che la diversità culturale è una risorsa che protegge l'umanità dalla rigidità (Rogoff, 2024, p. 15).

4. Dal racconto etnografico. Domande tra compagni²

Nell'ottica di un lavoro didattico ed etnografico, si è scelto di incentrare le lezioni sul racconto dei vissuti e delle esperienze degli studenti, nel tentativo di promuovere una conoscenza reciproca autentica e la costruzione di relazioni significative come base per l'apprendimento linguistico.

Attraverso giochi didattici ed esercizi mirati, conduco gli studenti a sviluppare la capacità di porre delle domande. In questa dinamica di scambio, caratterizzata da una catena di quesiti e risposte, cominciano ad emergere i vissuti personali di ciascuno. Tra le domande più frequenti: da quanto tempo sei in Italia? Come sei venuto in Italia? Con chi vivi? Hai fatto la scuola nel tuo Paese? Cosa ti piace dell'Italia? Dalle risposte a tali quesiti si scoprono i primi frammenti di vita:

"sono in Italia da 7 mesi"

"sono venuto in Italia in aereo"

"sono arrivato a Lampedusa"

"sono venuto in bateau"

"sono venuto dal mare"

"vivo nel campo"

"vivo con la mia famiglia"

"nel mio Paese in Gambia non ho fatto la scuola",

"ho imparato a scrivere in Italia",

"mio padre è insegnante di scuola coranica. Ho fatto scuola con lui"

"in Senegal ho fatto la scuola superiore"

"vivo a Milano con mio padre"

"vivo con il mio fidanzato e la mia suocera"

"in Cina la scuola finisce alle nove di sera"

"sono musulmana"

"sono buddista"

"mi piace tutto di Italia",

"mi piace tutto dell'Italia ma non mi piace l'inverno"

"qui in Italia mi piace la sicurezza"³

L'espressione di Danielly e di Pawan è di grande stupore quando viene raccontato l'arrivo "sans papiers", senza documenti, via mare da parte di Zogbo, Sillah e Mohammed. La narrazione del viaggio, spesso associata a esperienze dolorose e traumatiche, emerge gradualmente nella classe. Le storie degli studenti si svelano in modo progressivo, spesso in risposta alle loro stesse domande: "Come sei arrivato in Italia?". Il modo in cui tali narrazioni prendono forma è differente per ognuno: nessuno nasconde l'arrivo via mare, ma il livello di dettaglio del racconto e l'estrinsecazione delle ricadute emotive di quel viaggio varia da studente a studente.

Adriatik, ad esempio, è piuttosto evitante rispetto al tema: mantiene lo sguardo basso e risponde solo a domande specifiche in modo sintetico. Sillah, al contrario, fa riferimento di frequente spontaneamente al suo viaggio e, pur avendo un livello linguistico molto basso, decide di raccontarsi. La volontà di condivisione della propria esperienza lo induce a superare la barriera linguistica facendo ricorso alle immagini e alla gestualità. Sillah si alza e mostra alla classe delle foto dal suo telefono. Mostra due suoi amici in Gambia e racconta che i due erano riusciti a partire

prima di lui. Il distacco lo aveva fatto piangere, sia per la separazione sia perché avrebbe voluto partire con loro ma non aveva i soldi per farlo. La mancanza di risorse economiche, spiega, è anche il motivo per cui non ha potuto studiare. Quando finalmente ha avuto il denaro per partire, lo ha fatto immediatamente. Il viaggio viene descritto come un'esperienza estremamente dura: "Il viaggio è troppo, troppo difficile e il mare troppo troppo pericoloso". A seguito di una lezione sul campo semantico legato al mare, Sillah si impadronisce del nuovo lessico: "Il mare mi piace agitato ma solo quando sono fuori. Quando sono dentro mi piace calmo. Quando è agitato fa paura".

Quando il tema del viaggio emerge nelle produzioni scritte, il racconto della provenienza via mare appare spesso svuotato dal riferimento alle emozioni. Probabilmente a causa di una conoscenza della lingua ancora troppo iniziale, gli studenti si limitano a descrivere il tragitto senza riportare dettagli personali: "Ho fatto l'Algeria, la Tunisia, la Libia e poi l'Italia", scrive Fantalaye.

La difficoltà di tradurre un'esperienza complessa in una lingua ancora poco padroneggiata sembra contribuire a questa semplificazione, rendendo il racconto più simile a una cronaca di eventi che a una narrazione emotivamente partecipata, più facile nell'orale.

Altro tema ricorrente in relazione alle domande reciproche degli studenti riguarda i percorsi scolastici pregressi. Le risposte appaiono sincere e disinvolute, in un gruppo ormai percepito come "amico". L'esperienza di Sillah è significativa: più volte lo studente dichiara di aver imparato a scrivere e leggere in Italia. "Per me scrivere è molto difficile. Noi qui non siamo tutti uguali. Io non ho fatto la scuola nel mio Paese". Le confidenze espresse chiaramente alla classe creano un clima di solidarietà. Noto come l'emersione delle difficoltà di Sillah nella scrittura o nella comprensione orale non generi stigma, bensì una forma di sostegno collettivo. Durante un'attività didattica, lo studente è stato invitato dagli stessi compagni a svolgere un esercizio alla lavagna, ricevendo alla fine un applauso corale di approvazione e incoraggiamento. Nel caso di Fares, invece, le difficoltà nella letto-scrittura non sono dichiarate ma emergono comunque durante la lezione. Spesso in arabo chiede conferma ai compagni parlanti la stessa lingua sulle attività da svolgere. Questo rende comunque il gruppo consapevole di un suo basso livello di scolarizzazione e mobilita l'offerta di aiuto da parte dei compagni. Così Younes, anche lui egiziano, a seguito di un cenno di richiesta di aiuto nella lingua madre da parte di Fares, lestamente gli si affianca per svolgere l'esercizio insieme a lui. Questo comportamento rivela come una dinamica di apprendimento collaborativo possa attivarsi spontaneamente nel gruppo, trasformando la classe in uno spazio di apprendimento orizzontale, dove i ruoli di "chi insegna" e "chi apprende" si ridefiniscono continuamente.

Emerge una consapevolezza condivisa delle diverse esigenze di apprendimento, accompagnata da un atteggiamento collaborativo e cooperativo. Diviene evidente che la condivisione dei vissuti degli studenti contribuisce non solo all'apprendimento linguistico ma anche alla creazione di un senso di comunità inclusivo.

5. Conclusioni: sul contributo del metodo etnografico alla didattica della lingua e a un'educazione interculturale.

Nel lavoro di ricerca esprimo la convinzione della virtuosità dell'incontro tra saperi differenti. In particolare, sostengo l'utilità di mutuare strumenti e concetti dall'ambito antropologico per applicarli in ambito didattico-educativo. Attraverso la sperimentazione etnografica, evidenzio come l'impiego dei metodi di ricerca antropologica e l'inquadramento di tematiche rilevanti all'interno delle cornici teoriche proprie dell'antropologia offra nuove chiavi di lettura anche nell'ambito didattico-pedagogico.

Il racconto etnografico ha permesso di rendere in maniera concreta l'utilità dell'uso degli strumenti propri dell'antropologia in ambito didattico-educativo, mostrando attraverso il susseguirsi degli eventi il processo attraverso cui un gruppo classe di nuova formazione e caratterizzato da forte eterogeneità si trasforma gradualmente in una comunità che fonda la propria trama relazionale su un'etica interculturale.

Dalle osservazioni e dalle narrazioni tratte dal diario di campo emergono momenti chiave di questa trasformazione: le scene di classe descrivono gli studenti nelle pratiche di sostegno reciproco, di riconoscimento delle fragilità dell'altro e di cooperazione. Ogni racconto individuale diventa, così, fonte di interesse collettivo e occasione di apprendimento, trasformando la lingua da mero oggetto di studio a strumento di comunicazione interculturale. Questo processo riflette una pedagogia in cui il sapere emerge dalla relazione e dall'ascolto, piuttosto che da attività predefinite e sganciate dai vissuti degli studenti. Una tale prospettiva riprende la visione di John Dewey, secondo cui la scuola dovrebbe avere come obiettivo quello di formare un abito mentale intelligente, quello riflessivo (Dewey, 2019). Si tratta di una pratica di conoscenza situata, coerente con l'idea di educazione come co-costruzione (Dei, 2018; Ingold; 2019).

L'approccio coniuga la centralità dell'aspetto comunicativo, ormai consolidato nella didattica delle lingue, e l'importanza del racconto autobiografico. Secondo Duccio Demetrio:

La memoria ci insegna a "diventare custodi della memoria", utilizzare la lettura, la narrativa, la memoria narrativa a scuola consente all'insegnante di avere una "lungimiranza pedagogica" perché si stimola nei soggetti in apprendimento la capacità di pensarsi, di narrarsi e di ascoltare la narrazione degli altri. (Demetrio, 2003, p. 42)

Nell'esperienza osservata e partecipata, il bisogno di interazione ha prevalso sulle barriere linguistiche: gli studenti, nel tentativo di esprimersi e comprendersi, hanno adottato strumenti di varia natura, dalla comunicazione non verbale all'uso del traduttore. Tale dinamica si pone in sintonia con quanto già teorizzato nell'ambito della glottodidattica: il successo dell'apprendimento linguistico non risiede unicamente nell'acquisizione di regole formali, ma nella capacità di utilizzare la lingua come veicolo per interagire con il mondo. A questo proposito, Cesare Rivoltella osserva:

Quel che cominciava a essere chiaro era che le pratiche di costruzione della conoscenza e di produzione degli apprendimenti sono molto diverse nei contesti formali e informali e che forse, per chi si occupa di didattica, poteva essere interessante capire come fare in modo che alcuni elementi di successo degli apprendimenti informali potessero essere trasferiti anche nei contesti formali. (Rivoltella, 2013, p.6)

La ricerca dimostra come l'applicazione del metodo etnografico abbia permesso di riportare in un ambiente formale, la scuola, modalità di apprendimento in genere proprie di ambienti informali: attraverso l'invito all'autonarrazione, al dialogo e alla conoscenza reciproca la lingua, in quanto strumento di comunicazione, è funzionale alla comunicazione.

Il CPIA si configura come uno spazio educativo di "confine", intendendo il confine come una terra di frontiera, una zona porosa, che non costituisce un luogo di separazione, ma di incontro (Mussi, 2022, p. 32). In queste "zone di liminalità" gli insegnanti sono figure capaci di sostare nel mezzo (Mussi, 2022, p. 32) tra diverse esperienze culturali adottando approcci didattici flessibili e partecipativi.

L'analisi delle pratiche didattiche ha mostrato che l'insegnamento non può essere concepito come un mero trasferimento di conoscenze, ma come un processo dinamico di costruzione condivisa del sapere. L'approccio etnografico ha messo in luce la centralità della relazione educativa. Nell'etnografia il mio ruolo di insegnante e contestualmente di ricercatrice ha determinato una prospettiva congiuntamente auto-etnografica (Ellis, Bchner, 2000, pag. 736): l'insegnante si fa ricercatore riflessivo su sé stesso, con ricadute auto-formative.

Il diario etnografico che ho costruito dopo ogni attività didattica e la conseguente scrittura etnografica hanno "imposto" un'analisi riflessiva sul mio agire didattico e sulla centralità del corpo nella relazione con gli studenti. Spesso nel racconto etnografico descrivo comunicazioni che avvengono attraverso gesti, posture, sorrisi e sguardi d'intesa. L'antropologia dal corpo evidenzia come "ciascuno è il corpo che ha" (Malignetti, 2016, p. 189). Come spiega Csordas: "l'incorporazione è una condizione esistenziale in cui il corpo è la fonte soggettiva e il terreno intersoggettivo dell'esperienza" (Csordas, 1999, p. 19).

Questa pratica riflessiva non solo migliora l'agire didattico quotidiano, ma evidenzia anche come il corpo e le percezioni sensoriali siano parte integrante dei processi di apprendimento (Pink, 2015).

Le Linee guida del 2006 forniscono indicazioni generali per l'educazione interculturale, ma non delineano dettagliatamente le pratiche attraverso cui tali principi possano essere messi in atto. Il lavoro di ricerca può essere inteso come esempio sul campo di come il metodo etnografico offra un contributo pratico per tradurre i principi teorici in strategie didattiche efficaci e rispondenti alle esigenze di una società sempre più caratterizzata da superdiversità (Vertovec, 2022, p. 5). Il percorso di ricerca sviluppato conferma la necessità di ripensare l'insegnamento nei contesti multiculturali, valorizzando l'antropologia come strumento per costruire una scuola aperta, riflessiva e partecipativa. Il CPIA si configura come un laboratorio privilegiato per la sperimentazione di nuove pratiche educative, capaci di trasformare la classe in un luogo di dialogo interculturale e co-costruzione del sapere.

La sfida futura potrebbe consistere nel riconoscimento dell'approccio etnografico non solo come metodo di ricerca, ma come metodo pedagogico innovativo, capace di rispondere alle esigenze della scuola del presente e del futuro. La docente Francesca Gobbo, esperta di educazione interculturale, propone di pensare l'aggiornamento professionale degli insegnanti come "insegnanti-etnografi" favorendo l'adozione di posture ispirate al metodo etnografico, come:

- la costruzione di una relazione "etnografica" con gli studenti, basata su un accesso graduale, la cura della relazione e una sensibilità di tipo interculturale
- l'impiego di approcci biografici che valorizzino la presa di parola da parte dei "subalterni"
- l'adozione di un metodo rigoroso ma allo stesso tempo flessibile, in grado di analizzare prospettive macro, meso, micro e rimodulare le progettualità pedagogiche di conseguenza.
- l'esercizio della riflessività attraverso un'attenzione continua al proprio posizionamento e alla negoziazione di ruoli, aspettative, bisogni. (Mussi, 2022, p. 33)

La sperimentazione etnografica svolta nella classe del CPIA ha perseguito molteplici di questi obiettivi, tutti strettamente interconnessi e reciprocamente influenzati. Da un lato, si è mirato a favorire una conoscenza reciproca tra studenti e insegnante, un processo che si approfondisce progressivamente e in maniera direttamente proporzionale all'apprendimento della lingua. Dall'altro, il rafforzamento dei legami tra gli studenti e la creazione di una comunità di apprendimento coesa ha stimolato la voglia di raccontarsi, con ricadute significative sull'apprendimento linguistico.

Studi in ambito internazionale hanno già evidenziato l'efficacia dell'etnografia nei contesti educativi come strumento di comprensione profonda delle interazioni e dei processi di inclusione (Hammersley, 2006; Simonica, 2018; Tassan, 2024). L'esperienza qui descritta si inserisce in questa prospettiva, in dialogo anche con ricerche recenti italiane come quella svolta da Alessandra Mussi (2023) che utilizza il metodo etnografico in un contesto scolastico di donne arabofone che apprendono la lingua italiana per far emergere le voci di queste madri arabe-musulmane e indagare aspetti della genitorialità migrante.

L'antropologia non si limita, dunque, a offrire un contributo teorico alla pedagogia, ma si propone come una disciplina capace di incidere sulle pratiche educative, promuovendo un cambiamento nel modo in cui la scuola si relaziona ai suoi studenti. Gli strumenti metodologici e concettuali della disciplina antropologica possono favorire una didattica più attenta ai processi di apprendimento informale, alla dimensione esperienziale e narrativa del sapere. In una società sempre più mobile, plurale e interconnessa la scuola ha il compito di ripensare il proprio ruolo (Porcaro, 2020, p. 12). L'antropologia può offrire un contributo fondamentale in questa direzione, aiutando a decostruire stereotipi e pregiudizi, a promuovere spazi educativi realmente inclusivi. La sfida futura

sarà quella di integrare in modo più sistematico la prospettiva antropologica nella formazione dei docenti e nei programmi scolastici, affinché l'educazione possa diventare non solo un luogo di trasmissione del sapere, ma anche un laboratorio di cittadinanza interculturale e di coesione sociale.

La sperimentazione che ho condotto nella classe ha confermato e messo in chiaro talune intuizioni avute nel corso della mia pregressa carriera. Una di queste riguarda l'estremo coinvolgimento emotivo nei confronti di ogni gruppo classe. Il lavoro sul campo comporta un coinvolgimento altrettanto intenso. Quando ho letto il testo di Lila Abu-Lughod, *Sentimenti velati*, ho sentito un forte senso di vicinanza nei confronti dell'antropologa. Nella postfazione Il valore dell'etnografia scrive:

Insisto sul fatto che non dobbiamo sottovalutare la devozione agli altri che il lavoro sul campo comporta. Anche se intrapreso per scopi al di là e al di fuori delle immediate relazioni personali dell'incontro sul campo, richiede serie connessioni reciproche [...] Il lavoro sul campo è una (rara) forma di rispetto e cura per le altre persone. La pratica di usare te stesso, tutto te stesso, come strumento di conoscenza è particolare, nel mondo accademico in cui vivono gli antropologi. (Abu-Lughod, 2007, p. 332)

In questo senso, il lavoro sul campo si rivela non solo un metodo di ricerca, ma un atto di profonda responsabilità etica e umana. È un incontro che supera la distanza tra osservatore e osservato, che chiede di mettersi in gioco e che può talvolta generare vulnerabilità. È una forma rara di dedizione e rispetto, in cui la conoscenza nasce dalla relazione e dall'ascolto, dal riconoscimento dell'altro nella sua piena dignità.

Anche l'insegnamento in un CPIA è un'esperienza trasformativa, capace di incidere profondamente su chi apprende e su chi insegna. Non si tratta solo di trasmettere saperi, ma di costruire spazi di riconoscimento e possibilità, di intrecciare storie e percorsi che lasciano tracce reciproche. Ogni lezione diventa un incontro, ogni scambio una forma di apprendimento condiviso, in cui l'altro non è mai solo destinatario di conoscenza, ma co-costruttore di un'esperienza che cambia entrambi (Ingold, 2019, p. 15). Ed è proprio in questa reciprocità che si radica il valore più profondo dell'antropologia e dell'insegnamento: non solo comprendere il mondo, ma abitarlo con consapevolezza e con cura, attraverso il dialogo e il riconoscimento reciproco.

Note

¹ Alessandra Ianni è insegnante di ruolo presso il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) di Monza e Brianza (classe di concorso A23). Ha conseguito nel marzo 2025 la laurea magistrale in Scienze Antropologiche ed Etnologiche presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, con una tesi di ricerca etnografica intitolata *"L'Antropologia per l'istruzione degli adulti. Etnografia di una classe in un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)"*; Email: alessandra.ianni@cpia.edu.it

² Appunti dal diario etnografico, 14 novembre 2024, CPIA Monza.

³ Produzione scritta alunni del CPIA in classe, 14 novembre 2024.

Riferimenti bibliografici

- Abu-Lughod, L. (2007). *Sentimenti velati. Onore e poesia in una società beduina*. Le Nuove Muse.
- Balboni, P. (2017). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- Bonetti, R. (2018). *Apprendimento a KMzero*. CISU.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (2022). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina Editore.
- Cosenza, C. (2021). Prefazione. In CRRS&S – Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia, Rete regionale Cpia Lombardia, *Per fare un tavolo ci vuole un fiore. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente (Quaderni spiegazzati)*.
- Demetrio, D. (1999). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogia dello sviluppo*. Carocci Editore.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Laterza.

- Dei, F. (2018). *Cultura, scuola, educazione: A cosa serve un approccio antropologico?* Pacini Editore.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Cortina Editore.
- D'Orsi, L. (2018). Antropologia, educazione e multiculturalismo. In F. Dei (A cura di), *Cultura, scuola, educazione: La prospettiva antropologica* (pp. xx-xx). Pacini Editore.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Formenti, L. (2021). *Educare per la democrazia*. FrancoAngeli.
- Formenti, L. (2021). Educazione degli adulti in Europa e in Italia: passato, presente e futuro. In CRRS&S – Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia, Rete regionale Cpia Lombardia, *Per fare un tavolo ci vuole un fiore. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente (Quaderni spiegazzati)*.
- Giusti, M. (2017). *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*. Laterza.
- Gobbo, F. (2004). L'insegnante come etnografo: Idee per una formazione alla ricerca. In G. Favaro & L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z*. FrancoAngeli.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. Edizioni La Linea.
- Ingold, T. (2020). *Siamo linee. Per un'ecologia delle relazioni sociali*. Treccani.
- Lasi, F. (2019). *Educazione degli adulti e sviluppo di comunità: Una etnografia delle politiche in un CPIA* (Tesi di dottorato, Università degli Studi di Verona).
- Malighetti, R., & Molinari, A. (2016). *Il metodo e l'antropologia. Il contributo di una scienza inquieta*. Cortina Editore.
- Memé, M. (2018). Lo spazio e la scuola. In A. Simonicca (A cura di), *Antropologia dei mondi della scuola*. CISU.
- Mussi, A. (2022). I CPIA come scuole "di confine": Spunti per la formazione interculturale degli insegnanti. In L. Rizzo & V. Riccardi (A cura di), *La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Pensa Editore.
- Mussi, A. (2023). *Non solo vulnerabili. Voci di madri migranti arabo-musulmane*. Edizioni Junior.
- Piasere, L. (2004). La sfida: Dire qualcosa di antropologico sulla scuola. In U. Fabietti (A cura di), *Antropologia*. Meltemi.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*.
- Poliandri, G., & Epifani, G. (2023). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: Contesti, ambienti, processi*. FrancoAngeli.
- Porcaro, E., Sibilio, E., & Buonanno, P. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'istruzione degli Adulti*. Loescher Editore.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Editrice La Scuola.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Cortina Editore.
- Severi, I., & Tarabusi, F. (2019). *I metodi puri impazziscono. Strumenti dell'antropologia e pratiche dell'etnografia al lavoro*. Licosia Edizioni.
- Simonicca, A. (A cura di). (2018). *Antropologia dei mondi della scuola*. Roma: CISU.
- Tassan, M. (2024). *Antropologia per insegnare*. Zanichelli.
- Vertovec, S. (2022). *Superdiversity. Migration and social complexity*. Routledge.

Pratiche educative nella formazione degli adulti (CPIA): Digital Storytelling, documentazione e AI Literacy*

Carmela Paladino¹, Pierangelo Berardi²

Keywords

Equità, Formazione, Opportunità, Inclusione, Transazione digitale, Intelligenza Artificiale

Abstract

La ricerca sottolinea l'importanza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti e delle dinamiche fra identità, formazione e agenzie del territorio. Suggerisce tre prospettive per migliorare l'azione educativa: lo Storytelling/Digital Storytelling, in grado di facilitare la com-partecipazione, attraverso la narrazione; la condivisione e la documentazione, per lo sviluppo professionale degli educatori; un uso etico e consapevole delle tecnologie e dell'AI per consolidare l'intenzionalità inclusiva, in termini di accessibilità, di equità e di opportunità. A supporto di quest'ultima, viene presentato il disegno di una ricerca esplorativa che ha coinvolto alcuni CPIA della provincia di Foggia, centrata sulle percezioni e sulle pratiche legate all'uso dell'Intelligenza Artificiale negli adulti in formazione. L'indagine intende dare voce ai bisogni formativi, generare una riflessione sulla necessità di potenziare l'AI Literacy e ripensare le pratiche educative, per progettare ambienti formativi e approcci didattici capaci di integrare l'ibridazione tecnologica della didattica in chiave inclusiva.

1. Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: un primo ponte tra culture

Negli ultimi decenni, un significativo flusso migratorio su scala mondiale ha generato un interessante meticciamiento culturale e complesse sfide in ambito educativo. Per comprendere le dinamiche sottese a tali spostamenti, si rivela di grande interesse approfondire il ruolo dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, istituiti dal D.P.R. 263, in termini di opportunità, inclusione e intercultura. L'etimologia dei termini 'migrare' e 'migrante' consente una riflessione sullo spessore che i concetti assumono nell'attuale contesto sociale e sui processi linguistici e socio-culturali innescati proprio dalla migrazione. Risulta utile, in prima battuta, proporre un'interessante correlazione tra processi linguistici e identità planetaria, evidenziata da Francesca Dragotto (2016). La parola *migrante*, unita ai prefissi *e-* e *im-*, nell'ultimo ventennio, allude a una labile separazione tra il nuovo e il familiare, tra chi si allontana e chi irrompe. A tal proposito, secondo Dragotto, la continua contaminazione delle lingue simboleggia una esemplare apertura al nuovo, poiché ciò che inizialmente sembra estraneo, una volta assimilato, diventa parte del sistema. Restituire un uso consapevole e competente alla parola significa anche attribuire valore all'immigrazione e alla società multiculturale (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017). Per coabitare l'indeterminatezza del contesto e, allo stesso tempo, per superarla, la persona emigrata cerca di acquisire sicurezza nell'alfabetizzazione e nel lavoro (Demetrio, 2020), attraverso un processo intenzionale di formazione. Chiamati a creare opportunità e sviluppi futuri, i Centri Provinciali sembrano essere un primo ponte tra culture. La molteplicità di personalità, storie e culture orientate alla cittadinanza planetaria ha richiesto un costante sviluppo delle agenzie educative, in termini di innovazione e di equità. Aspetti propedeutici all'inclusione sociale e ad una *pedagogia interculturale* (Fiorucci, 2018), nel rispetto dei Diritti umani e dell'Agenda 2030. La formazione, come "via preferenziale per favorire l'integrazione dei soggetti migranti nel tessuto economico, sociale e culturale dei paesi ospitanti" (Fiorucci & Margottini, 2020, p.17), richiede un'attenta progettazione e un *agire educativo* (Perla, 2017) in grado di rispondere al bisogno di partecipazione sociale, nel pieno rispetto delle storie e delle memorie individuali. Nel caso degli immigrati, la partecipazione non è garantita solo dalla

competenza linguistica, ma anche dall'accesso all'informazione, ai servizi (Fiorucci & Margottini, 2020) ai diritti di tutti e di ciascuno. Ottica che si dilata in termini identitari se si considera che *abitare il nuovo* vuol dire scegliere continuamente "forme di conoscenza più comprensive" (Perla, 2025).

Il tema della formazione *per* e *degli* adulti implica una riflessione ulteriore sul valore dell'educazione, attenta al territorio, in quanto realtà umana ricca e articolata, per favorire lo sviluppo dell'autonomia, dell'autenticità e di una maggiore qualità della vita (ivi). Interrogarsi sull'intenzionalità pedagogia dei percorsi dei CPIA richiede non solo l'analisi dei bisogni, ma anche delle logiche di cambiamento del sistema formativo in termini di azioni, metodologie e processi offerti. Oltrepassare la percezione di un costante stato di urgenza (Palmieri, 2018) richiede riflessività, narrazione e documentazione per tracciare linee di continuità. La formazione potrà colmare lo iato fra autodeterminazione e vissuto? Declinare la formazione a favore della transizione digitale e dell'Intelligenza Artificiale, può rappresentare un approccio nuovo in grado di rispondere ai bisogni della crescita personale e culturale degli individui? FIERIDA, principale manifestazione italiana dedicata all'istruzione degli adulti, appare un fertile terreno per approfondire scenari e contesti di proposte formative tese alla metacognizione, "carica di significato" poiché apporta mutamento (Dewey, 1990, p. 179).

2. Tracciato di riflessione: tre diverse angolazioni per le scelte operative

In una prospettiva di apprendimento permanente e di inclusione sociale, risulta fondamentale approfondire le dinamiche del trinomio identità-formazione-agenzie, con particolare attenzione alle proposte dei CPIA impegnati nei percorsi di istruzione per adulti. Il processo riflessivo permette di identificare scelte operative che possono essere sviluppate da tre diverse angolazioni. La prima, più attenta allo sviluppo individuale nell'attuale società che, dominata da nuove inquietudini (Perla, 2025), fa fatica ad interpretare la collettività in termini di *bene comune*, poiché racchiusa in un "livello identitario auto/etero valutativo" che "coinvolge sia la persona che la relazione tra più persone" (Agrati, Massaro & Vinci, pp. 618-619). In tal senso, è necessario attribuire un carattere *comunitario* e *relazionale* all'azione educativa, attenta alla dimensione *autoriflessiva* e *metaemotiva* che trova nella narrazione e nella condivisione del vissuto la maniera di *sintonizzarsi* con l'altro (Perla, 2025, pp. 89-90). Il dialogo abilita lo scambio reciproco tra gli educandi e tra educando ed educatore, nella consapevolezza che il viaggio rappresenta una metafora di formazione (Ulivieri, 2012). Lo strumento privilegiato sembra, dunque, essere lo *Storytelling* o il *Digital Storytelling*, che facilita l'elaborazione della narrazione dell'esperienza personale e l'esercizio della compartecipazione per la necessità di riconoscersi nell'altro. Lo scopo di affinare capacità relazionali e gestire il dialogo, tra l'altro, rievoca il filone di studi che mira alla *competenza comunicativa interculturale* (Balboni, 2015) e alla realizzazione di una società *interculturale* (Loiodice, 2023). La memoria, nel ripensamento e nella rielaborazione, contribuisce a restituire significato alla propria identità culturale e a un condiviso patrimonio culturale (Lopez, 2018). La narrazione di storie di vita e di autobiografie attiva una riflessione critica che genera un apprendimento diffuso: la comunicazione, nel suo carattere sociale, risponde all'esigenza di reciprocità. Si delineano, così, nuove possibilità e ricadute pedagogiche personali e collettive (Palmieri, 2018). Lo Storytelling può favorire *resilienza*, che, in ambito educativo, rappresenta la capacità di una persona di affrontare e superare situazioni di difficoltà o svantaggio, ricorrendo a strategie comportamentali efficaci e adattive (Pinto Minerva, 2004) per "orientare il percorso autobiografico" verso un nuovo futuro (Ladogana, 2020, p.92). Lo sguardo pedagogico si apre all'idea di una prassi condivisa tra gli insegnanti e di una formazione come narrazione autobiografica, riflessiva e documentata (Vinci, 2021). La seconda prospettiva, infatti, pone l'attenzione sulla qualità e sugli effetti educativi, enfatizzando due aspetti rilevanti. Da un punto di vista professionale e documentale, si evince la necessità di un'attenta "pragmatica della qualità" (Perla & Vinci, 2015, p. 26), come processo orientato a garantire coerenza tra obiettivi e pratiche, efficacia nei risultati e autentica valutazione delle azioni progettate e realizzate. Dal punto di vista educativo, l'attenzione si concentra sul consenso del

soggetto, poiché favorisce l'interazione nello spazio condiviso dell'incontro interpersonale (Perla, 2025). L'obiettivo formativo dell'educatore e dell'educando convergono, fino a promuovere un coinvolgimento autentico e globale e un atteggiamento aperto alle più significative dinamiche dell'educazione (Perla, 2025). La progettazione richiede intenzionalità e consapevolezza. Il contesto formativo si intreccia con la quotidianità (Massa, 1997) e aspira a una pedagogia liberante (Freire, 2018). Risulta utile a tale scopo considerare le logiche necessarie all'*agire educativo* (progettazione, *empowerment*, animazione, rete e lavoro di strada) per sostanziare la *ricerca comune* (Perla, 2024) fondata sull'importanza della condivisione e della documentazione, per offrire nuove prospettive professionali (Vinci, 2021) e fornire una chiave di lettura utile a legittimare e a trasmettere l'azione educativa nei contesti formali e non formali (Ulivieri Stiozzi & Vinci, 2016). In sintesi, affinare le competenze professionali del docente per fornire un patto formativo rispettoso di bisogni degli studenti, "in termini di accoglienza, orientamento e valutazione" (Boffo, 2019, p. 32), richiede di interrogarsi continuamente sul benessere e sull'inclusione sociale (Fiorucci, 2018) per seguire la traiettoria del progetto educativo di una *Pedagogia interculturale*. La terza prospettiva punta a un utilizzo etico e consapevole delle tecnologie, in particolare dell'Intelligenza Artificiale. L'intenzionalità inclusiva, in termini di accessibilità, di equità e di opportunità, potrebbe inglobare un approccio media educativo (Buckingham, 2020). Le tre angolazioni profilate non costituiscono semplici linee di indirizzo teorico, ma un significativo orientamento per la progettazione dello strumento di indagine per delineare le categorie osservabili, le dimensioni d'interesse e gli item del questionario, con l'obiettivo di indagare come tali istanze siano percepite, comprese e praticate all'interno dei CPIA.

3. Verso una cittadinanza digitale consapevole: educazione degli adulti e AI Literacy

Il passaggio verso quella che viene definita una "società intelligente" (UNESCO, 2018) impone un cambiamento di paradigma, richiedendo la riconfigurazione degli ambienti formativi affinché diventino sistemi di apprendimento più aperti, flessibili e capaci di integrare l'intelligenza delle macchine (Storey & Wagner, 2024). I CPIA sembrano rappresentare uno spazio privilegiato per l'esercizio dell'AI Literacy. L'integrazione di strumenti di Intelligenza Artificiale generativa (assistente alla scrittura, strumenti di analisi semantica, generatori di immagini) consente agli adulti di sperimentare potenzialità e limiti degli algoritmi e dei contenuti digitali. Un'educazione trasformativa, dunque, che unisce media literacy e agentività in un'occasione di narrazione co-costruita con l'IA. In questo contesto, una semplice alfabetizzazione all'IA risulta insufficiente; diviene, infatti, fondamentale utilizzare le tecnologie generative in modo critico e creativo (Markauskaite, Marrone, Poquet, Knight, Martinez-Maldonado, Howard, Mohammed, & Watson, 2022; Zirar, 2023). I diversi sistemi basati sull'IA trovano applicazione concreta nella personalizzazione dei percorsi di apprendimento, ad esempio attraverso la generazione di contenuti adattati alle esigenze individuali o la disponibilità di feedback tempestivi (Labadze, Grigolia & Machaidze, 2023; Kang, 2023). Tali applicazioni favoriscono lo sviluppo di competenze chiave per l'aggiornamento professionale in un'ottica di upskilling e reskilling, agevolando potenzialmente anche la partecipazione e la progressione nel mercato del lavoro (Akbar, Anuar, Zani, Abdullah, Sunian, & Sulaima, 2024; Zhang, Wu, Zhang, Zhu, Lin, Zhang, Sun, He, Mueller, Manmatha, Li, & Smola, 2022). Tuttavia, alcuni autori sollevano preoccupazioni riguardo alla possibile distanza tra le logiche che guidano lo sviluppo dell'IA generativa e i valori democratici fondamentali per l'educazione (Mohammed & Watson, 2019). Spesso, infatti, tali sistemi sono influenzati da interessi commerciali piuttosto che da finalità prettamente educative e formative. Ciononostante, è riconosciuto che, se implementate in modo etico e consapevole, le tecnologie di IA possiedono il potenziale per offrire supporto mirato e personalizzare efficacemente i percorsi formativi (Hardaker & Glenn, 2025). La loro capacità di promuovere equità, partecipazione e inclusione assume un valore particolarmente rilevante nel contesto dell'educazione degli adulti, caratterizzato da una popolazione eterogenea per bisogni e background (Tapalova & Zhiyenbayeva,

2022). Le tecnologie generative, grazie alla loro capacità dialogica, possono stimolare il pensiero critico e favorire un apprendimento creativo e condiviso, soprattutto nell'educazione degli adulti. In questo contesto, è cruciale promuovere AI literacy e lo sviluppo di IA capabilities, affinché educatori e discenti possano interagire con l'IA in modo critico, etico e consapevole, contribuendo a un'educazione più inclusiva e adeguata alle sfide future (Cetindamar, Kitto, Wu, Zhang, Abedin & Knight, 2024).

4. Metodologia e analisi preliminare

Il presente studio esplorativo ha testato uno strumento di rilevazione destinato ad una più ampia popolazione di circa 2.000 studenti adulti iscritti ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) in diverse province italiane. L'analisi preliminare ha coinvolto 18 studenti frequentanti otto differenti CPIA nella provincia di Foggia. La ricerca nasce dall'esigenza di comprendere il livello di alfabetizzazione digitale e la familiarità con l'IA nei contesti di educazione per adulti di monitorare la percezione delle utilità delle tecnologie digitali e di raccogliere indicazioni per un framework di competenze adeguato. Il questionario, basato su un approccio descrittivo, ha indagato il profilo personale, l'uso e la familiarità con il digitale nello studio e nella partecipazione sociale.

La ricerca si focalizza su tre obiettivi specifici: comprendere il livello di alfabetizzazione digitale e di familiarità con l'IA tra adulti in formazione, valutare la percezione dell'utilità delle tecnologie nel contesto educativo e raccogliere suggerimenti per la definizione di un framework di competenze in chiave AI Literacy. Il questionario, composto da domande chiuse e aperte, ha esplorato dispositivi utilizzati, scopi d'uso, competenze auto percepite, esperienze di esclusione digitale e opinioni sull'impiego dell'IA. Le risposte aperte sono state analizzate tramite Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006), evidenziando bisogni, difficoltà e proposte emerse dai partecipanti. L'analisi preliminare mostra che la maggior parte dei partecipanti ha tra 18 e i 35 anni (N. 15; 83,3%), è in Italia da meno di 6 anni (N.10; 55,5%) e utilizza principalmente lo smartphone come unico dispositivo digitale (N.16; 88,8%), spesso con connessioni instabili (N.10; 55,5%). Emergono difficoltà legate alla mancanza di strumenti adeguati (N.8; 44,4%) e alle competenze digitali (N.5; 27,7%). La maggioranza ha già usato strumenti di IA (N.13; 72,2%), trovandoli utili per scrivere, tradurre e cercare informazioni. I partecipanti chiedono più corsi pratici e supporto personalizzato (N.14; 77,7%). I risultati evidenziano l'importanza di promuovere l'AI Literacy attraverso percorsi accessibili e guidati, in cui il Digital Storytelling funge da strumento formativo chiave. Integrare l'IA in attività narrative consente agli studenti di sviluppare competenze critiche, linguistiche e digitali in modo esperienziale. In questo contesto, i CPIA assumono un ruolo centrale come mediatori culturali e digitali, accompagnando i discenti verso una cittadinanza attiva e consapevole nell'era tecnologica.

5. Conclusioni

Lo strumento di indagine si è rivelato efficace nel rilevare competenze digitali auto percepite e percezioni sull'uso dell'IA nell'educazione degli adulti. Tuttavia, l'evoluzione delle tecnologie e la complessità dell'AI Literacy richiedono un affinamento dello strumento, includendo dimensioni etiche, cognitive e relazionali. Si propone di integrare nuove domande su bias, limiti dell'IA e legami tra AI capabilities e partecipazione sociale. Dall'analisi qualitativa preliminare delle risposte, emerge la necessità di considerare l'IA come attore educativo che si inserisce nella relazione docente/discente. Ne deriva una nuova configurazione della relazione pedagogica, tesa verso una *pedagogia algoritmica* (Panciroli & Rivoltella, 2023), che supera il binomio tradizionale per aprirsi a una relazionalità multipla che include anche l'ambiente digitale e l'ecosistema sociale e istituzionale. Attraverso strumenti di traduzione, generazione testuale e supporto creativo, l'IA assume il ruolo di un potente mediatore per gli studenti dei CPIA, consentendo loro di superare le barriere linguistiche e di esprimere pienamente la propria identità culturale nel Digital Storytelling.

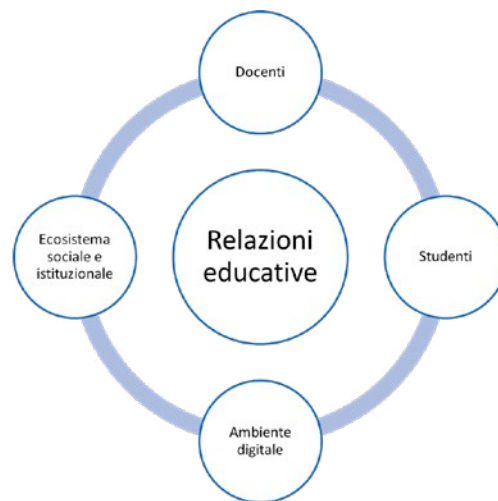


Figura 1. Relazioni educative, oltre il binomio docente studente

In questo scenario, il docente non è solo facilitatore, ma costruttore di relazioni: con gli studenti, con le conoscenze, con le tecnologie e, nel caso dei CPIA, anche con gli stakeholder del territorio. L'introduzione dell'IA, se progettata con intenzionalità pedagogica, può quindi generare nuove forme di agency condivisa e trasformare i CPIA in veri laboratori di innovazione sociale e formativa. La ricerca si apre agli sviluppi futuri di un apprendimento fondato sulla narrazione e sull'ibridazione tecnologica, attraverso il Digital Storytelling integrato all'AI.

Note

* Carmela Paladino è l'autrice dei paragrafi 1 e 2; Pierangelo Berardi è l'autore dei paragrafi 3, 4, 5. Entrambi hanno approvato la versione presentata.

¹ Carmela Paladino è Dottoranda presso l'Università degli Studi di Foggia; Email: carmela.paladino@unifg.it

² Pierangelo Berardi è Docente a contratto presso l'Università degli Studi di Foggia. pierangelo.berardi@unifg.it

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S., Massaro, S., & Vinci, V. (2017). Buone prassi. Il bene comune come "sapere da insegnare". La ricerca-formazione. Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, (2017), 600–637.
- Akbar, Y. A. A., Anuar, A., Zani, R. M., Abdullah, F. N., Sunian, E., & Sulaima, N. E. (2024). Exploring the scholarly landscape: AI teaching and learning in adult education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1), 390–413. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/19354>
- Balboni, P. (2015). La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: Dall'idea allo strumento. *Educazione Linguistica Language Education*, 4(1), 1–20.
- Boffo, V. (2019). Apprendimento innovativo e inclusione socio-culturale degli adulti migranti. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*, (6). Indire – Unità Epale Italia.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori Università.
- Cetindamar, D., Kitto, K., Wu, M., Zhang, Y., Abedin, B., & Knight, S. (2024). Explicating AI literacy of employees at digital workplaces. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 71, 810–823. <https://doi.org/10.1109/TEM.2021.3138503>
- Demetrio, D., & Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Dewey, J. (1990). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dragotto, F. (2016). Migrazioni: immigrato o migrante? Zanichelli Scuola. <https://aulalettere.scuola.zanichelli.it/sezioni-lettere/sentieri-di-parole/migrazioni-immigrato-migrante/>
- Fiorucci, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: Il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia Oggi. Rivista SIPED*, 16(1).
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fiorucci, M., & Margottini, M. (2020). *Creare reti per immigrati*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Hardaker, G., & Glenn, L. E. (2025). Artificial intelligence for personalized learning: A systematic literature review. *International Journal of Information and Learning Technology*, 42(1), 1–14. <https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2024-0160>
- Kang, H. (2023). Artificial intelligence and its influence in adult learning in China. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(3), 450–464. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2023-0017>
- Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: Systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 56. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>
- Ladogana, M. (2020). *Il tempo "scelto". Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere e etnia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Markauskaite, L., Marrone, R., Poquet, O., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Howard, S., Mohammed, P. S., & Watson, E. (2019). Towards inclusive education in the age of artificial intelligence: Perspectives, challenges, and opportunities. In J. Knox, Y. Wang, & M. Gallagher (Eds.), *Artificial Intelligence and Inclusive Education* (pp. 17–37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4_2
- Massa, R. (1997). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L., & Riva, M. G. (2024). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: Scholé.
- Perla, L. (2025). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*. Brescia: Scholé.
- Perla, L., & Vinci, V. (2015). *The Evaluation of Adult Education Staff. Edueval Manuale*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Pinto Minerva, F. (2004). *Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio*. <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2004%20IE%20numero7e8%20pinto%20resilienza.pdf>
- Rivoltella, P. C., & Pancioli, C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé
- Storey, V., & Wagner, A. (2024). Integrating artificial intelligence (AI) into adult education: Opportunities, challenges, and future directions. *International Journal of Adult Education and Technology*, 15(1), 1–15. <https://doi.org/10.4018/IJAET.345921>
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial Intelligence in Education: AIED for personalised learning pathways. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639–653. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>
- Tondeur, J., de Laat, M., Buckingham Shum, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2022). Rethinking the entwinement between artificial intelligence and human learning: What capabilities do learners need for a world with AI? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100056. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100056>
- Ulivieri, S., & Pace, R. (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Ulivieri Stiozzi, S., & Vinci, V. (2016). *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-frameworkreference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- Vinci, V. (2021). La documentazione per la valutazione. *Nuova Secondaria*, 9, 445–457.
- Zhang, H., Wu, C., Zhang, Z., Zhu, Y., Lin, H., Zhang, Z., Sun, Y., He, T., Mueller, J., Manmatha, R., Li, M., & Smola, A. (2022). *Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR) Workshops*, 2736–2746. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2004.08955>
- Zirar, A. (2023). Exploring the impact of language models, such as ChatGPT, on student learning and assessment. *Review of Education*, 11(3), e3433. <https://doi.org/10.1002/rev3.3433>

Il CPIA come nodo della Rete per l'apprendimento permanente: una ricerca etnografica

Francesca Lasi¹

Keywords

CPIA, Rete per l'apprendimento permanente, Riconoscimento crediti.

Abstract

Questo contributo esamina come la Rete per l'apprendimento permanente, delineata dall'intreccio tra le politiche di Riordino dell'istruzione degli adulti e di Riforma del mercato del lavoro, viene realizzata in un contesto specifico, un CPIA del nord Italia. Attraverso un'etnografia delle politiche, l'identità e le funzioni del CPIA vengono esaminate alla luce del suo ruolo come nodo di riferimento della rete. L'analisi mostra come, nelle pratiche, una serie di vincoli del contesto ridefiniscano le funzioni del riconoscimento degli apprendimenti pregressi e limitino l'esigibilità del diritto all'apprendimento permanente da parte delle persone adulte.

1. Introduzione

Il legame tra Riordino dell'istruzione degli adulti (DPR 263/2012)² e Riforma del mercato del lavoro (L. 92/2012)³ è noto e richiamato in molteplici contributi dedicati all'istruzione e alla formazione degli adulti (es. Porcaro et al., 2020).

È in particolare attraverso il dialogo tra questi due processi di politiche pubbliche che al CPIA è stato attribuito il ruolo di "soggetti pubblici di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente" (Conferenza Unificata, 2014)⁴.

Connettendo l'istruzione degli adulti con le politiche attive del lavoro, la Rete per l'apprendimento permanente risponde a più istanze politiche. Le politiche nazionali fanno infatti parte di un più ampio fenomeno di istituzionalizzazione dell'educazione degli adulti, cioè di un aumento delle politiche pubbliche prodotte da governi e organizzazioni internazionali sui temi di istruzione e formazione degli adulti. Attraverso tali processi, alcuni settori dell'educazione degli adulti sono stati concettualizzati come strumenti utili per rispondere a criticità percepite nella società.

La promozione di reti nelle politiche si inserisce inoltre in un più ampio processo di decentralizzazione e razionalizzazione della spesa pubblica, in atto da tempo: le reti territoriali sono spesso presentate come un modo di modernizzare i servizi pubblici e di migliorare la loro efficienza, efficacia e qualità; la struttura reticolare permetterebbe infatti di avvicinare istituzioni e servizi ai cittadini, riducendo la burocrazia e incoraggiando modalità di gestione della cosa pubblica più orizzontali e democratiche (Grimaldi, 2011).

Nel dibattito politico sul sistema scolastico si suggerisce in particolare che il settore dell'istruzione dovrebbe integrarsi meglio con la formazione professionale e i servizi al lavoro, per poter rispondere alle sollecitazioni di una società e di un mondo del lavoro a complessità crescente.

In estrema sintesi, lo scopo delle Reti per l'apprendimento permanente è quello di riconoscere, promuovere e accrescere le competenze del capitale umano del paese (Conferenza Unificata, 2012, 2014)⁵. Da questo punto di vista, la normativa nazionale fa riferimento alle strategie che le istituzioni europee hanno promosso tra i paesi membri per armonizzazione i sistemi di istruzione e formazione e per creare uno spazio europeo per l'apprendimento permanente (Panitsides & Anastasiadou, 2015).

Coerentemente, una funzione centrale attribuita alla Rete per l'apprendimento permanente è l'adozione di sistemi di riconoscimento degli apprendimenti precedentemente acquisiti, che permetterebbe alle persone

adulte di muoversi più agevolmente non solo tra i servizi che fanno parte della rete, ma anche all'interno dello spazio europeo per l'apprendimento permanente.

In questo contributo esamino i processi di interpretazione e traduzione (Ball et al., 2012) attraverso i quali i legami tra Riordino dell'istruzione degli adulti e Riforma del mercato del lavoro vengono tradotti in pratiche in un contesto preciso, un CPIA del nord Italia. L'articolo sintetizza alcuni dei risultati di una ricerca di dottorato: partendo da un approccio antropologico alle politiche, definite come costrutti socio-culturali (Shore et al., 2011), ho condotto una etnografia delle politiche (Dubois, 2015).

Il corpus di dati, raccolti durante un anno scolastico passato sul campo in due sedi di uno stesso CPIA, è costituito da 22 documenti politici, 56 voci di diario di campo (D) e 43 interviste semi-strutturate, 19 con il personale scolastico (P) e 24 con gli studenti e le studentesse (Stud). L'analisi dei dati si inserisce in una prospettiva interpretativa: i documenti politici sono stati analizzati attraverso un'analisi del discorso (Bacchi, 2009) e hanno costituito uno sfondo per l'etnografia; gli altri dati con un approccio narrativo adattato a una prospettiva etnografica (Cortazzi, 2001).

Nel prosieguo dell'articolo richiamo il contesto politico e culturale all'interno del quale è stata elaborata la funzione delle Reti per l'apprendimento permanente (sezione 1). Successivamente esamino le difficoltà di stringere rapporti di rete nel contesto osservato e alcune implicazioni per la comunità scolastica: da una parte i riflessi sull'identità del CPIA e sul riconoscimento degli apprendimenti pregressi (sezione 2); dall'altra alcuni limiti all'esigibilità del diritto all'apprendimento permanente da parte delle persone adulte (sezione 3).

2. La definizione delle Reti per l'apprendimento permanente in tempi di crisi economica

Sin dagli anni '90 le istituzioni europee hanno promosso la costruzione di reti che, mettendo in comunicazione l'istruzione e la formazione professionale con il mondo del lavoro, potessero costituire un'infrastruttura per la realizzazione di spazi di apprendimento permanente. Negli stessi anni l'apprendimento permanente aveva infatti acquisito popolarità come cardine di una strategia legata al mantenimento della competitività economica dell'area europea di fronte alle sfide della globalizzazione. Durante questo processo l'educazione degli adulti ha perso alcuni dei suoi connotati più progressisti ed emancipatori, per essere ridefinita in senso più strumentale su obiettivi di occupabilità e addestramento delle risorse umane (Jarvis, 2014): l'offerta si è quindi focalizzata su competenze di base spendibili sul mercato del lavoro, con lo scopo di far diventare l'UE "la società della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo" (Consiglio Europeo, 2000)⁶. Spesso ispirate dal paradigma del capitale umano, queste politiche enfatizzano la dimensione individuale dell'apprendimento, le mancanze e le problematiche del singolo. Allo stesso tempo, però, queste prospettive tendono a sottovalutare i fattori sociali e sistemici di svantaggio. Inoltre sembrano promuovere un concetto di adattabilità degli individui alle complessità della realtà che limita drasticamente la possibilità di agire in modo trasformativo sulla realtà stessa, per orientarla a una maggiore giustizia sociale (Lima, 2018).

L'affermarsi di significati più circoscritti di educazione degli adulti si osserva anche nell'evoluzione delle reti per l'apprendimento permanente sul piano nazionale. Il documento che inaugura la prospettiva di una maggiore integrazione tra istruzione, formazione e lavoro, l'Accordo in conferenza unificata del 2000⁷, ha un approccio significativamente diverso dai successivi Accordi (2012, 2014) che, più di dieci anni dopo, e a margine di una crisi economica durissima, pongono le basi per la concreta realizzazione delle reti.

La distanza emerge in particolare su due tematiche centrali: il problema della scarsa partecipazione degli adulti all'offerta educativa, soprattutto di coloro, numerosi, con qualifiche medio-basse, e il rapporto dell'educazione degli adulti con il mondo del lavoro.

L'Accordo del 2000 problematizza la domanda debole o inesistente di istruzione e formazione non tanto a livello dell'individuo, per il quale l'offerta disponibile potrebbe non essere una priorità rispetto alle difficoltà quotidiane

vissute, ma in riferimento al contesto sociale. Il suggerimento è quindi quello di nutrire la domanda rispondendo innanzitutto a quella che c'è, qualsiasi essa sia, almeno inizialmente. È questo il senso di coinvolgere in una rete le diverse "forze vive dell'ambiente" in un impegno collettivo che coinvolga non solo i servizi di istruzione, formazione e per l'impiego, ma anche le reti civiche, il mondo dell'associazionismo e le infrastrutture culturali, come biblioteche, musei e teatri.

Anche la necessità di tessere legami tra l'educazione degli adulti e il mondo del lavoro assume un significato diverso da quello più strumentale e funzionale alla crescita economica che si andava affermando in quegli anni. È infatti necessario che il concetto di lavoro trovi spazio nel curriculum, ma perché sia possibile riflettere sul lavoro stesso:

"Mentre alla scuola e alle diverse istituzioni formative si è chiesto di essere più attente al tema del lavoro e al relativo rapporto col mondo della produzione, al lavoro, oggi, si deve chiedere di essere aperto alla riflessione sulle proprie operazioni [...]" (ivi, Par. 3).

Il passaggio è cruciale, perché superare la tradizionale separazione tra formazione intellettuale e tecnica, nel senso inteso dall'Accordo, non ha il mero scopo di rendere i percorsi di istruzione più funzionali al mondo produttivo, ma di ricondurre il lavoro al diritto di cittadinanza:

"La prima cittadinanza politica dell'uomo risponde a questa esigenza: contribuire allo sviluppo sociale mediante l'umanizzazione del lavoro; essa passa attraverso la riflessione e la consapevolezza. Questa appare la fondamentale opzione politica intesa come partecipazione alla costruzione sociale; per il soggetto che l'assume e la costruisce è la sua essenziale e personale opzione pedagogica" (ivi, Par. 3).

La rilettura del lavoro in chiave pedagogica, almeno in modo così esplicito, è un unicum: i documenti politici elaborati in quegli anni e in quelli successivi sembrano tralasciare la riflessione sul mondo produttivo e tendono a rappresentare le basse o obsolete competenze di una parte della popolazione come un ostacolo alla ripresa economica.

A questo proposito, riflettendo il clima di generale austerità del periodo in cui sono state elaborate, le politiche successive riducono i nodi della rete a quelli ritenuti più funzionali al rientro in formazione e all'inserimento nel mondo del lavoro delle fasce sociali più vulnerabili, in un'ottica sia di razionalizzazione della spesa pubblica, sia di superamento della crisi economica di quegli anni. Come gli altri nodi della rete, i CPIA sono punti d'entrata, pensati per correlare i fabbisogni di competenza dell'utente con le necessità dei sistemi produttivi e dei territori: lo scopo è che la persona che passa attraverso le maglie della rete sia resa più occupabile e orientata a spendere le competenze acquisite o aggiornate sul territorio. È in quest'ottica che può essere interpretato il riconoscimento e la certificazione degli apprendimenti pregressi.

3. Riconoscere gli apprendimenti pregressi in solitudine

Le osservazioni sul campo hanno evidenziato la mancanza di un'infrastruttura che favorisse la creazione di percorsi condivisi e coordinati tra il CPIA e le altre istituzioni scolastiche o enti. La debolezza della rete limitava la realizzazione di pratiche di integrazione tra istruzione, formazione e mondo del lavoro e sembrava essersi addirittura accentuata con il passaggio da CTP a CPIA, ovvero a partire dall'ottenimento dell'autonomia: il personale del CPIA osservato aveva percepito un netto deterioramento dei rapporti con le istituzioni scolastiche, sia all'interno degli spazi condivisi che sul territorio, "come se (il CPIA) fosse una sorta di lettera Z, mentre invece il CTP faceva parte della scuola statale a tutti gli effetti" (P10). Questa esperienza di misconoscimento, quasi di rigetto, costituiva un mito fondativo molto presente nella narrazione sul campo: "non ci conoscono" (P20),

“siamo degli stranieri” (P17), “la spina nel fianco degli IC” (P11), “siamo ospiti” (P1), “E gli ospiti puzzano dopo un po’, come il pesce, dicono. No?” (P9). È attorno a storie come queste che il personale costruiva un senso di appartenenza al CPIA come istituzione negletta e precaria, sempre alla ricerca di nuovi spazi dove poter offrire i propri corsi: “siamo una scuola itinerante” (P20).

Il risentimento serpeggiante per l’ostilità percepita sul territorio era amplificato dal contrasto con il ruolo di riferimento che al CPIA sarebbe assegnato nella rete per apprendimento permanente: non poter disporre liberamente di una sede, o doverla cambiare, limitava sul campo l’accessibilità del CPIA.

I/Le docenti sperimentavano inoltre la sensazione di essere marginali rispetto alle attività delle scuole secondarie superiori e degli istituti di Istruzione e Formazione professionale (IeFP). Nonostante ci fosse un accordo d’intesa per i percorsi integrati del primo biennio serale, la sensazione dei/delle docenti del CPIA era che il rapporto con le scuole superiori non fosse affatto paritario: erano soprattutto queste a rivolgersi al CPIA in caso di mancanza di corsisti per formare le classi prime o per inviare studenti neo-arrivati con difficoltà in italiano (P11, 20).

I rapporti con gli istituti di IeFP, con cui il CPIA avrebbe voluto fortemente attivare dei percorsi integrati per l’utenza adulta, erano ancora più sfuggenti. Nonostante gli accordi presi anni prima, il CPIA era stato messo “all’angolo” (D33): dopo aver bussato a tante porte, aver fatto tante chiamate, la docente incaricata di tali rapporti era riuscita ad attivare un solo progetto integrato.

La percezione che emergeva dal campo era che il CPIA, lungi dall’essere guida della rete per l’apprendimento permanente, fosse chiamato in causa dalle altre istituzioni scolastiche al bisogno, e quanto basta, spesso senza un vero e proprio coordinamento.

Il riconoscimento delle competenze e la conseguente costruzione del Patto Formativo Individualizzato (PFI), erano limitati, nelle pratiche, ai soli percorsi di istruzione all’interno del CPIA, come peraltro rilevato in altri studi (Angeloni & Di Rienzo, 2022).

In questo contesto, gli strumenti di cui la normativa dota le Reti per l’apprendimento permanente avevano acquisito nuovi significati e usi, che avevano senso per quella specifica comunità.

Nel CPIA osservato il riconoscimento dei crediti era attivato per rispondere a due criticità molto sentite sul campo: da una parte la difficoltà delle persone con qualifiche di livello medio-alto ottenute in paesi non comunitari a farsi riconoscere i titoli in Italia; dall’altra la frequenza irregolare di alcuni corsisti.

Nel primo caso, il riconoscimento dei crediti funzionava un po’ come una *warp zone*: in mancanza di accordi con i paesi non comunitari in materia di riconoscimento dei titoli di istruzione, il riconoscimento dei crediti permetteva di dimezzare il percorso di terza media, cioè di anticipare gli esami alla fine del primo quadrimestre. Lo stesso meccanismo veniva attivato quando il consiglio di classe riteneva opportuno anticipare l’esame a chi, avendo trovato improvvisamente lavoro, avrebbe rischiato di lasciare la scuola prima di ottenere il titolo (D26).

Nel secondo caso, il riconoscimento dei crediti era una misura presa verso la fine dell’anno dal consiglio di classe per permettere a chi aveva troppe assenze di accedere all’esame finale. La normativa del CPIA prevede infatti una frequenza minima del 70% delle ore previste dal PFI. L’attivazione del riconoscimento dei crediti nasceva dalla sensibilità dei/delle docenti verso gli impegni dell’utenza adulta e rappresentava una delle declinazioni sul campo di una delle caratteristiche chiave spesso attribuite al CPIA in letteratura: la flessibilità (Tacconi & Morbioli, 2019). Allo stesso tempo, però, il riconoscimento dei crediti comprendeva una certa discrezionalità del consiglio di classe e un’asimmetria di potere rispetto all’utenza. In linea di principio infatti qualsiasi corsista può chiedere il riconoscimento crediti e ottenere un esonero fino al 50% del monte ore sul proprio PFI. Tuttavia, nella pratica, per come erano organizzati gli orari delle lezioni e le attività didattiche, questa modalità era di complicatissima realizzazione.

Alle difficoltà organizzative si sommavano quelle di comunicazione con un’utenza che sta imparando l’italiano e che proviene da sistemi scolastici differenti. Come già sottolineato (Lodigiani & Sarli, 2017), è spesso complesso,

senza una forma di mediazione linguistica, acquisire tutte le informazioni che permettono di valorizzare la persona e le sue esperienze e accordarsi su un percorso formativo condiviso. Rispetto a queste difficoltà più di un insegnante provava disagio:

"Loro firmano e poi non sanno neppure cosa firmano. A volte mi sento male, io. Se una persona mi chiede di firmare un documento, io leggo cosa c'è scritto sul documento, no? E loro, [invece,] si fidano perché [pensano]: - Sono i miei insegnanti [che me lo stanno chiedendo]" (P17).

In generale quindi le/gli studenti erano poco coinvolti nella stesura e nella modifica del PFI. In particolare, il PFI finiva per diventare uno strumento nelle mani del consiglio di classe che generalmente lo utilizzava, modificandolo, per venire incontro alle difficoltà dell'utenza, ma che allo stesso tempo, per motivi organizzativi o di altra natura, poteva decidere unilateralmente di non usare.

4. La tensione tra diritto all'apprendimento permanente e lavoro

Come le pratiche di riconoscimento degli apprendimenti pregressi, anche quelle di orientamento verso opportunità di apprendimento permanente sembravano risentire del poco coordinamento con le altre istituzioni di istruzione e formazione. L'orientamento era finalizzato principalmente ad accompagnare l'utenza nella scelta di un istituto di leFP o di una scuola secondaria superiore. L'approccio era differenziato per minorenni e maggiorenni e in questo era influenzato dagli orizzonti di possibilità stabiliti dalle normative.

I maggiorenni non rientrano infatti nel diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, quindi non possono accedere ai corsi professionali di 3 o 4 anni finanziati dalle Regioni e gestiti dagli leFP, ma solo a corsi brevi per adulti; questi ultimi, quando ho raccolto i dati, erano in gran parte molto costosi (D33).

D'altra parte, i corsi serali di scuola secondaria superiore presentavano alcune criticità. In primo luogo, l'offerta formativa dei serali era ridotta rispetto ai corsi diurni, sia in termini di indirizzi attivati, sia per le difficoltà a raggiungere il numero minimo di pre-iscrizioni alle classi prime imposto dalla normativa. Inoltre, per chi abitava fuori città e senza mezzi propri, frequentare le scuole serali poneva dei problemi di trasporto e logistici di difficile soluzione. Per molte donne, soprattutto quelle con figli in età pre-scolare, la necessità di farsi carico della gestione familiare costituiva spesso una barriera alla partecipazione ai corsi. Infine, i corsi serali risultavano troppo impegnativi per chi lavorava, sia in termini di ore settimanali che di durata complessiva.

Anche se una parte di studenti riteneva che il proseguimento degli studi potesse supportare un più proficuo inserimento lavorativo e/o l'ottenimento di condizioni lavorative migliori, la maggior parte collegava questi benefici allo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative in italiano L2. Per il raggiungimento di questo obiettivo, tutto sommato, i corsi del CPIA risultavano sufficienti, soprattutto per chi un lavoro lo stava cercando. Per molti/e, oltre al luogo dove migliorare l'italiano, la scuola era innanzitutto un luogo piacevole, di crescita umana e di opportunità di conoscenza della storia, della società e della cultura italiane. Spesso malgrado la difficoltà di conciliare la frequenza con un lavoro descritto come oltremodo faticoso, precario, totalizzante:

"Lo sai, lo dico una cosa, quando sono arrabbiata, agitata, stanca di lavoro, della vita, di tutto, quando vengo a scuola [di]menticare tutto" (Stud. 6).

"[La scuola media] è una cosa che volevo farla da quando sono arrivato qui in Italia, sai, e mai ho avuto l'opportunità, diciamo, perché sono da solo: per studiare, lavorare [al]lo stesso tempo ci vuole, sai, è un sacrificio; prima non avevo neanche un lavoro fisso, e per questo l'orario non aiuta tanto, sai. Per questo ho dovuto aspettare" (Stud. 2).

“Ma anche io voglio per cambiare mi vita ancora, per cercare un altro lavoro. Sì, perché lavoro che sto facendo troppo duro e pesante. E ti lavoriamo di più, sempre tante ore: undici trenta abbiamo ore lavorato (= abbiamo lavorato anche undici ore e mezzo al giorno)” (Stud. 23).

L'intervista da cui è tratto l'ultimo esempio è stata fatta con un giovane uomo che faceva enormi sacrifici per frequentare i corsi: bracciante nei campi fuori città a circa 10 km da casa sua e dalla scuola, che raggiungeva in monopattino, era riuscito a organizzarsi per seguire le lezioni di alfabetizzazione solo quando i suoi orari di lavoro erano diventati più stabili e prevedibili, nel senso che sapeva di poter staccare in tempo per arrivare al corso della sera, dopo circa 11 ore di raccolta.

Come emerso anche in altri studi (Colombo, 2019), la concorrenza tra studio e lavoro era piuttosto diffusa tra l'utenza e, nel caso specifico, riguardava soprattutto le persone in carcere (D48; P1) e i minori non accompagnati e/o in situazioni socio-economiche svantaggiate (D51, 53; Stud. 16, 18, 19, 20); questi ultimi spesso percepivano una forte pressione da parte delle famiglie a contribuire economicamente alle necessità familiari.

5. Conclusioni

Le osservazioni sul campo hanno evidenziato la presenza di una serie di vincoli contestuali che mettevano in discussione l'identità del CPIA così come promossa dalle politiche, cioè l'essere un punto di “riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso” (Decreto interministeriale 12-03-2015)⁸ per la rete dell'apprendimento permanente.

Le relazioni con le altre istituzioni ed enti faticavano a decollare. In alcuni casi, le difficoltà o le tensioni nate dalla condivisione degli spazi sfociavano nella necessità per il CPIA di trasferire le proprie sedi, con un impatto negativo sull'accessibilità e la stabilità dell'offerta formativa.

In questo scenario, lo strumento del riconoscimento degli apprendimenti pregressi veniva risignificato dalla comunità scolastica per adattarsi ai bisogni percepiti o espressi dall'utenza. A questo proposito, gli impegni di lavoro dell'utenza adulta costituivano una spinta cruciale alla base delle pratiche di velocizzazione e riduzione dei percorsi all'interno del CPIA stesso.

Il mondo del lavoro, che nelle politiche più recenti è poco problematizzato, appariva sul campo come una necessità incombente e poco malleabile, attorno alla quale accomodare gli orizzonti di possibilità di apprendimento permanente come diritto.

L'analisi suggerisce che, nonostante i discorsi dominanti presenti nei documenti politici, nella realtà esistano delle forti limitazioni all'esercizio del diritto all'apprendimento, sia a livello di politiche sociali (costi troppo alti dei corsi professionali⁹, limitati sostegni di tipo finanziario), che a livello istituzionale (paletti normativi sull'attivazione dei corsi, offerta limitata, difficoltà a stringere accordi tra istituzioni scolastiche per il coordinamento di percorsi integrati), che a livello urbanistico e di infrastrutture in generale (zone periferiche ed extra-urbane poco servite dal trasporto pubblico). A questo si aggiungono situazioni lavorative precarie e poco tutelate: se da una parte l'utenza esprime la convinzione che proseguire gli studi potrebbe aiutare a trovare un lavoro migliore, dall'altra le possibilità di sganciarsi da questi tipi di lavoro per studiare sembrano essere limitate; è quando il lavoro diviene più stabile e tutelato che le persone riescono a (ri)entrare in un percorso di istruzione e formazione.

Note

¹ Francesca Lasi, PhD, è Docente di Lettere presso il CPIA 2 di Varese "Tullio De Mauro"; Email: francesca.lasi@gmail.com.

² Decreto del Presidente della Repubblica 29/10/2012, n. 263.

³ Legge 28/06/2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*.

⁴ Accordo tra governo, regioni ed enti locali del 13/11/2014.

⁵ Accordo del 20/12/2012 tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'educazione permanente.

⁶ Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 Marzo 2000. Conclusioni della Presidenza.

⁷ Accordo del 02/03/2000 tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti.

⁸ Decreto interministeriale 12/03/2015. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*.

⁹ In fase di raccolta dati non erano ancora attivi i fondi del PNRR che hanno finanziato i corsi GOL e che probabilmente hanno modificato alcune dinamiche sul campo.

Riferimenti bibliografici

- Angeloni, B., & Di Rienzo, P. (2022). L'inclusione educativa degli immigrati adulti subsahariani attraverso il riconoscimento degli apprendimenti pregressi e personalizzazione dell'offerta formativa: una visione di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(40), 139–152.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Brown, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Londra–New York: Routledge.
- Colombo, M. (2019). La necessità di formare le persone migranti: La dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo dell'università. In M. Colombo & F. Scardigno (A cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria* (pp. 19–36). Vita e Pensiero.
- Cortazzi, M. (2001). Narrative analysis in ethnography. In P. Atkinson, S. Delamont, A. Coffey, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 384–394). Sage.
- Dubois, V. (2015). Critical policy ethnography. In F. Fischer, D. Togerson, A. Durnovà, & M. Orsini (Eds.), *Handbook of critical policy studies* (pp. 462–480). Edward Elgar Publishing.
- Grimaldi, E. (2011). Governance and heterarchy in education: Enacting networks for school innovation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(2), 114–150.
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1), 45–57.
- Lima, L. C. (2018). Adult and permanent education in times of crisis: A critical perspective based on Freire and Gelpi. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 219–238.
- Lodigiani, R., & Sarli, A. (2017). Migrants' competence recognition systems: Controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 127–144.
- Panitsides, E. A., & Anastasiadou, S. (2015). Lifelong learning policy agenda in the European Union: A bi-level analysis. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 128–142.
- Porcaro, E., Sibilio, R., & Buonanno, P. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'istruzione degli adulti: Metodologie e strumenti per la certificazione dei crediti*. Torino: Loescher.
- Shore, C., Wright, S., & Però, D. (Eds.). (2011). *Policy worlds: Anthropology and the analysis of contemporary power* (Vol. 14). Berghahn Books.
- Tacconi, G., & Morbioli, N. (A cura di). (2019). *Reinventare la scuola: La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia*. Trento: Erickson.

L'istruzione degli adulti in Italia: bilanci e prospettive

Ada Maurizio¹, Emilio Porcaro²

Keywords

FierIDA, Sistema IdA, Bilanci, Prospettive, Questioni aperte.

Abstract

La decima edizione di FierIDA "L'IdA del/nel futuro" si è svolta a Roma dal 29 al 31 gennaio 2025, organizzata dalla Rete Italiana Istruzione degli Adulti (RIDAP) in collaborazione con l'Università Roma Tre.

Sono stati affrontati temi di primaria importanza: l'istruzione in carcere, l'apprendimento dell'italiano L2, la cittadinanza attiva, l'innovazione didattica e la dimensione europea dei percorsi, con particolare attenzione ai programmi Erasmus+, la fruizione a distanza e l'apprendimento permanente.

La tavola rotonda finale si è svolta al Ministero dell'istruzione e del merito e ha permesso di focalizzare l'attenzione sulle prospettive del sistema di istruzione degli adulti, con particolare attenzione alle esigenze del mondo del lavoro. Sebbene il sistema sia cresciuto quantitativamente e qualitativamente, come testimoniano i dati dell'indagine realizzata dal mensile Tuttoscuola ed. 2025, permangono criticità strutturali che lo indeboliscono.

Le priorità che la RIDAP segnala da tempo sono riassunte in dodici punti riproposti e aggiornati in occasione di FierIDA 2025. Si tratta di questioni che non si possono più ignorare se si vuole davvero consolidare e potenziare il sistema di istruzione degli adulti.

1. Introduzione

La decima edizione di FierIDA "L'IdA del/nel futuro" si è svolta a Roma dal 29 al 31 gennaio 2025.

In linea con le precedenti edizioni, anche quella romana ha rappresentato un'importante occasione di confronto e riflessione sulle attuali e future sfide dell'Istruzione degli adulti (IdA) in Italia, a dieci anni dall'entrata a regime del sistema. Organizzato dalla Rete Italiana Istruzione degli Adulti (RIDAP) in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università Roma Tre, l'edizione romana ha coinciso con il decennale di FierIDA e si è caratterizzata per la ricchezza dei contenuti e per la partecipazione di 1260 persone, seconda solo all'edizione di Bologna.

Secondo un format collaudato, nelle tre giornate romane si sono svolte sei Tavole rotonde, cinquanta workshop gestiti direttamente dai CPIA, diciannove seminari a cura di case editrici e partner di progetti realizzati con i CPIA. Sono stati trattati temi significativi: l'istruzione in carcere, l'apprendimento dell'italiano L2, lo sviluppo delle competenze di cittadinanza e la partecipazione al programma Erasmus+.

Ampio spazio è stato inoltre dedicato alla Fruizione a distanza (FAD), tema sul quale la Rete nazionale ICT IdA, nata nel 2021 e alla quale aderiscono 25 CPIA, a esito della Summer School di Lignano Sabbiadoro (luglio 2024), ha presentato al Ministero dell'istruzione e del merito (MIM) una sperimentazione che mira a rendere la FAD strutturale e organica.

Il tema dell'accesso all'apprendimento permanente è stato approfondito in un panel curato dal Gruppo nazionale per l'apprendimento permanente (GNAP).

Per la prima volta, poi, la tavola rotonda conclusiva "L'Istruzione degli Adulti del/nel futuro: sfide e prospettive", si è svolta presso il MIM per volontà della Direzione generale per l'istruzione tecnica e professionale e per la Formazione tecnica superiore - DGT VET, che ha anche competenza in materia di ordinamento dei percorsi dell'istruzione degli adulti nell'ambito dell'apprendimento permanente, con particolare riguardo all'offerta formativa e all'assetto didattico e organizzativo dell'istruzione degli adulti in relazione alle esigenze del mondo del lavoro e delle professioni e alle indicazioni europee e internazionali sul tema.

Quali sfide coinvolgeranno i CPIA e l'istruzione degli adulti nell'immediato futuro? Il modello organizzativo disegnato dai due testi normativi fondanti, il Decreto del presidente della Repubblica n. 263/2012 e il decreto interministeriale 12 marzo 2015 di adozione delle Linee guida, è tuttora adeguato a rispondere ai bisogni formativi emergenti che provengono dal mondo del lavoro e della formazione professionale?

Nel corso della tavola rotonda si è cercato di rispondere a queste e ad altre domande senza dimenticare le questioni aperte che indeboliscono il sistema di istruzione degli adulti. Tra queste spiccano gli organici dei docenti, fermi ai parametri stabiliti dall'Ordinanza ministeriale n.455/97 di cui si dirà più avanti, le sedi di funzionamento dei CPIA, raramente ad uso esclusivo ma condivise con altri ordini scolastici, la presenza di sedi di erogazione dell'offerta formativa prive di codici meccanografici, per citarne alcune.

L'unica sostanziale novità ordinamentale che riguarda i CPIA è costituita dall'articolo 9 del Decreto ministeriale n.269 del 31/12/2024. Si apre infatti ai CPIA la possibilità di erogare dall'anno scolastico 2025/2026, percorsi di secondo livello di istruzione tecnica, qualora non siano presenti in misura sufficiente rispetto alle richieste dell'utenza e del territorio.

2. Breve storia della nascita di un sistema

Per comprendere l'attuale funzionamento del sistema di istruzione degli adulti, è utile ripercorrerne, seppure in estrema sintesi, le recenti origini.

Il 31 agosto 2015 cessarono di funzionare i Centri Territoriali Permanenti e i corsi serali, istituiti con l'Ordinanza ministeriale n.455/97, rivolti alla popolazione adulta e incardinati negli istituti comprensivi.

Il decreto del Presidente della Repubblica (DPR) n. 263 del 29 ottobre 2012 e il decreto interministeriale 12 marzo 2015 di adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, sancirono l'avvento dei CPIA.

La riforma fu preceduta da una sperimentazione ministeriale che, negli anni scolastici 2013/14 e 2014/15, permise l'attuazione graduale del nuovo assetto organizzativo e didattico in nove regioni: Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Puglia e Sicilia.

Nel 2013/2014, inoltre, anche i corsi serali dell'istruzione tecnica, dell'istruzione professionale e dei licei artistici, furono coinvolti per adeguare l'ordinamento e il funzionamento al nuovo sistema di istruzione degli adulti.

Per la prima volta nella storia della scuola italiana, quindi, l'istruzione degli adulti diventa ordinamentale.

Il riordino dell'istruzione degli adulti fu una scelta politica necessaria. I dati della prima indagine internazionale PIAAC - Programme for the international assessment of adult competencies, relativi al 2012, fu ideata dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE).

PIAAC rilevò i dati sui 16-65enni di 28 paesi. L'Italia si posizionò al di sotto della media OCSE su tre indicatori: il 54% della popolazione italiana possedeva un titolo di studio inferiore al diploma contro il 27% OCSE, il 34% un diploma contro la media OCSE del 43% e infine, solo il 12% aveva un titolo di studio post diploma, a fronte del 29% OCSE.

L'istituzione dei CPIA ha rappresentato indubbiamente una risposta decisiva alla necessità di innalzare il livello di istruzione della popolazione nell'alveo dell'apprendimento permanente.

Il più recente monitoraggio nazionale quanti-qualitativo sul sistema risale agli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017, a cura di Indire.

La fotografia che ne emerge mostra un sistema in fase di avvio con la tendenza alla crescita quantitativa: nell'anno scolastico 2015/2016 sono 91.332 gli iscritti ai percorsi di istruzione dei 72 CPIA che hanno partecipato al monitoraggio, nell'anno scolastico 2016/2017 gli iscritti arrivano a 108.539 complessivi.

I dati sul funzionamento dei CPIA e dei corsi di secondo livello non sono stati più aggiornati da indagini ministeriali. Ciò rende impossibile misurare la crescita quantitativa e limita la possibile analisi qualitativa.

Sono tuttavia disponibili rilevazioni promosse da altri soggetti, come il mensile Tuttoscuola, che ha pubblicato la terza edizione del dossier “Largo ai CPIA” (2024) dove sono riportati i dati relativi al funzionamento dei CPIA nell’anno scolastico 2023/24. Alla rilevazione hanno risposto 117 CPIA su 130.

L’indagine rivela che, per esempio, appena il 25% dei CPIA ha in uso una sede esclusiva, il 55% ha punti di erogazione del servizio privi di codice meccanografico per lo più allocati in altri istituti scolastici (64%).

Un altro dato interessante è la sede di servizio degli amministrativi che, pur essendo assegnati a una specifica sede, sono in realtà utilizzati in modo diverso: in 48 casi sono presso la sede centrale, in 41 casi si dividono tra la sede centrale e le altre sedi e in 28 casi prestano servizio solo nelle sedi associate.

Uno sguardo ai docenti della classe di concorso A23 – italiano per stranieri, mostra una netta tendenza all’utilizzo nei corsi di apprendimento della lingua italiana (84 CPIA).

In tutti i casi sopra descritti è evidente il peso della discrezionalità del singolo CPIA, intesa come decisione assunta localmente dal dirigente e condivisa dagli organi collegiali.

Ma ciò che colpisce maggiormente nella rilevazione di Tuttoscuola è il vertiginoso aumento degli iscritti e il conseguente numero dei corsi attivati da un anno scolastico all’altro.

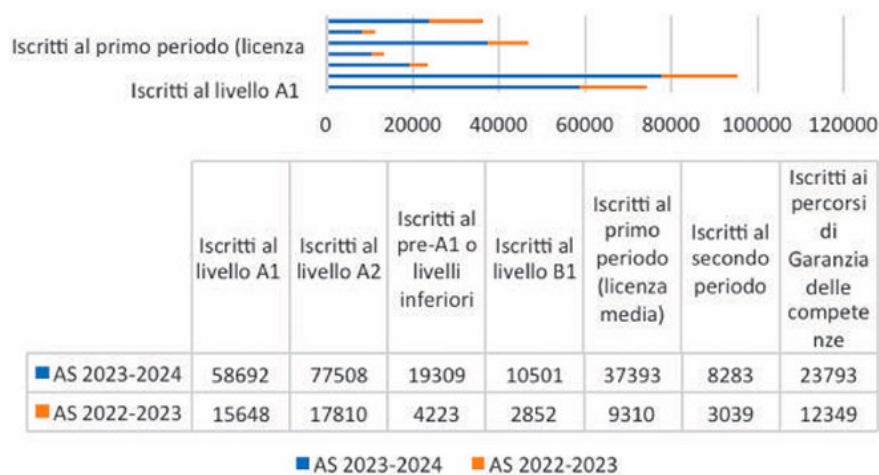


Tabella 1 - Fonte Tuttoscuola, Largo ai CPIA – terza edizione (p. 21)

Gli iscritti ai percorsi di Garanzia delle competenze raddoppiano, riflettendo una domanda sempre più consapevole e orientata al lifelong learning.

Il dato più eclatante è quello sui corsi ordinamentali (A1/A2 e p48-rimo livello) come mostra la tabella 1.

Fermo restando che la rilevazione ha carattere meramente descrittivo in quanto priva del rigore metodologico dell’indagine statistica, non si può evitare di esprimere alcune considerazioni.

Innanzitutto, c’è da chiedersi se l’eterogeneità di funzionamento e di organizzazione sia un vincolo o una risorsa per il sistema e, soprattutto, qual è l’impatto sulla qualità dell’offerta formativa rivolta agli adulti. Se è vero che i singoli territori dove sono collocati i CPIA hanno caratteristiche geografiche, economiche e sociali specifiche e differenti tanto a livello nazionale che regionale, si può ipotizzare un livello standard di funzionamento?

Le differenti soluzioni adottate nei CPIA sono la conseguenza di un vuoto normativo? Inoltre, come è possibile che i CPIA abbiano potuto sostenere un aumento così consistente di iscritti e di corsi da un anno all’altro, a contingente dei docenti invariato?

È evidente che il sistema viaggia in modo parallelo su due binari: quello di fatto dell’innovazione costante e dello sviluppo del sistema in tutti i suoi aspetti e quello normativo fermo dal 2012.

3. La crescita del sistema: dieci anni di sfide

Gli ultimi dieci anni hanno rappresentato per il sistema di istruzione degli adulti in Italia un periodo di profonda trasformazione e consolidamento. Attraverso un percorso complesso e sfidante, irto di difficoltà e disagi, il sistema ha saputo rispondere a bisogni sempre più diversificati, influenzati dalle dinamiche sociali, economiche e tecnologiche contemporanee.

Fin dalla propria nascita la rete RIDAP ha svolto un ruolo chiave nell'affermare il senso di un "sistema di istruzione degli Adulti". CPIA e scuole di secondo livello, istituzioni fondamentali nel panorama educativo nazionale, hanno affrontato la sfida della diversità culturale e sociale dei propri utenti, sviluppando percorsi formativi inclusivi e flessibili.

Le innovazioni introdotte nel sistema di istruzione degli adulti, attraverso l'educazione finanziaria, la ricerca educativa, l'integrazione delle ICT, hanno contribuito a rendere i CPIA luoghi di apprendimento più inclusivi, flessibili e rispondenti alle esigenze di una società in continua evoluzione. La collaborazione tra istituzioni, docenti e studenti è fondamentale per consolidare questi progressi e per continuare a migliorare la qualità dell'istruzione per gli adulti nel nostro Paese.

Un'altra sfida affrontata con successo è stata la costruzione di reti interistituzionali e collaborazioni strategiche con enti locali, università, terzo settore e imprese. Queste sinergie hanno permesso lo sviluppo di progetti educativi integrati, capaci di rispondere alle reali esigenze del territorio, in termini di occupabilità, integrazione e cittadinanza attiva.

In parallelo, la partecipazione ai programmi europei come Erasmus+ ha aperto nuovi scenari, facilitando lo scambio internazionale di buone pratiche e la mobilità di tutto il personale scolastico e degli studenti adulti, nonostante gli ostacoli burocratici e logistici.

4. I dodici punti

La decima edizione di FierIDA ha riconosciuto la necessità di sviluppare in misura sempre maggiore il sistema di istruzione degli adulti sia in termini di risorse umane (organico) sia in termini di infrastrutture (sedi ed edifici). In estrema sintesi sono emerse le seguenti questioni:

1. Riconoscimento istituzionale dei CPIA

Affermare il ruolo centrale dei CPIA nel sistema educativo nazionale, riconoscendoli come istituzioni fondamentali per l'apprendimento permanente e l'inclusione sociale.

2. Sviluppo di percorsi formativi flessibili

Progettare percorsi formativi adattabili alle diverse esigenze degli adulti, tenendo conto delle loro esperienze pregresse e delle competenze acquisite, per facilitare il reinserimento nel sistema formativo e nel mondo del lavoro. Ciò implica l'adozione di moduli formativi brevi e certificabili (micro qualificazioni), che consentano una progressione personalizzata e il riconoscimento delle competenze già possedute. È fondamentale integrare strumenti come la didattica modulare, l'orientamento permanente e la fruizione a distanza, garantendo percorsi inclusivi anche per lavoratori, neet, migranti e soggetti in condizioni di svantaggio. Le collaborazioni con enti di formazione professionale, servizi per l'impiego e imprese possono favorire una maggiore aderenza dei percorsi alle reali necessità del mercato del lavoro.

3. Creazione di Istituti di Istruzione degli adulti

Occorre superare l'attuale modello organizzativo distinto tra I livello (CPIA) e II livello (Scuole secondarie di secondo grado) e creare Istituti onnicomprensivi per l'Istruzione e l'apprendimento degli adulti. Questa riforma permetterebbe una governance unificata, una maggiore coerenza

pedagogica e una gestione più efficiente delle risorse. Gli Istituti integrati offrirebbero un continuum formativo che valorizzi l'unitarietà dell'esperienza educativa degli adulti, riducendo la frammentazione attuale. In tal modo si rafforzerebbe la personalizzazione dei percorsi, si faciliterebbe l'orientamento e la certificazione delle competenze e si promuoverebbe un'identità istituzionale forte, capace di attrarre e sostenere l'utenza adulta. Inoltre, ciò permetterebbe di sperimentare modelli organizzativi innovativi, flessibili, capaci di rispondere alle sfide educative e professionali contemporanee, anche in una logica di rete con il territorio e con il mondo del lavoro.

4. Integrazione delle tecnologie digitali

Promuovere l'uso delle ICT nell'insegnamento, sviluppando piattaforme di e-learning e risorse digitali per ampliare l'accesso all'istruzione e migliorare la qualità dell'apprendimento. È essenziale valorizzare la FAD per garantire flessibilità ai percorsi formativi, soprattutto per studenti lavoratori o con difficoltà logistiche. I CPIA possono dotarsi di ambienti digitali d'apprendimento accessibili e integrati, promuovendo la formazione continua dei docenti sulle competenze digitali. La creazione di una piattaforma nazionale condivisa per la didattica digitale, coordinata dalla RIDAP, potrebbe favorire la diffusione di materiali, pratiche e risorse aperte (OER). In questo ambito, risulta strategico il contributo della Rete nazionale di scopo ICT-IdA.

5. Formazione continua del personale docente

Garantire opportunità di aggiornamento professionale per gli insegnanti dei CPIA, focalizzandosi su metodologie didattiche innovative e sull'uso efficace delle tecnologie educative. Costruire percorsi specifici per i neo immessi in ruolo.

6. Collaborazione interistituzionale

Favorire la cooperazione tra i CPIA, le istituzioni locali, le organizzazioni del terzo settore e il mondo delle imprese è essenziale per costruire un ecosistema territoriale forte e sostenibile. Tale collaborazione deve mirare allo sviluppo di progettualità integrate, che tengano conto dei bisogni formativi reali delle comunità locali e favoriscano l'inserimento socio-lavorativo degli adulti. Si propongono tavoli permanenti di confronto, protocolli d'intesa multilivello, patti educativi di comunità e partenariati pubblico-privati orientati alla co-progettazione di percorsi formativi personalizzati. Inoltre, la sinergia con i servizi sociali, i centri per l'impiego, i sistemi regionali di formazione professionale e i soggetti della mediazione culturale può garantire un supporto continuo e mirato alle diverse tipologie di utenza, promuovendo l'inclusione, la cittadinanza attiva e la crescita economica locale.

7. Valorizzazione delle competenze informali e non formali

Implementare sistemi di messa in trasparenza, riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite al di fuori dei contesti formali è fondamentale per sostenere l'apprendimento lungo tutta la vita e facilitare le transizioni occupazionali. Occorre sviluppare strumenti flessibili come i digital badges, e-portfolio e passaporti delle competenze, che documentino e valorizzino esperienze maturate nel lavoro, nel volontariato, nella cura o nella partecipazione civica. I CPIA, in collaborazione con enti accreditati e servizi per l'impiego, possono svolgere un ruolo di snodo territoriale nella validazione degli apprendimenti pregressi, attivando dispositivi coerenti con il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) e con le Linee Guida nazionali. Tale approccio non solo restituisce dignità e visibilità alle biografie formative individuali, ma promuove anche l'inclusione sociale e l'accusabilità, contribuendo allo sviluppo di un sistema educativo più equo e responsivo.

8. Inclusione sociale e culturale

Sviluppare programmi specifici per l'integrazione degli immigrati, dei detenuti e di altri gruppi vulnerabili, utilizzando l'istruzione come strumento di inclusione e coesione sociale.

9. Monitoraggio e valutazione dei percorsi formativi

Definire sistemi strutturati di monitoraggio e valutazione è essenziale per garantire la qualità, l'efficacia e l'equità dell'offerta formativa dei CPIA. Tali sistemi devono basarsi su indicatori condivisi a livello nazionale, riguardanti sia gli esiti di apprendimento sia l'impatto sociale ed economico dei percorsi. È necessario raccogliere dati quantitativi e qualitativi relativi alla partecipazione, alla frequenza, al successo formativo, all'inserimento lavorativo e alla soddisfazione dell'utenza. I risultati delle valutazioni dovrebbero essere utilizzati per avviare processi di miglioramento continuo, supportare la programmazione educativa e valorizzare le buone pratiche. Inoltre, è opportuno prevedere il coinvolgimento attivo di tutti gli attori (docenti, studenti, partner territoriali) nei processi valutativi, anche attraverso strumenti di autovalutazione e revisione partecipata. Il rafforzamento di un sistema nazionale di monitoraggio, integrato con le piattaforme digitali già esistenti, rappresenta un passaggio chiave verso una maggiore trasparenza e accountability del sistema IdA.

10. CPIA e filiera tecnologico-professionale (4+2)

È strategico rafforzare il ruolo dei CPIA come snodo di accesso alla filiera tecnologico-professionale, in particolare nei percorsi del modello 4+2, che integra i percorsi quadriennali dell'istruzione professionale con due anni di formazione tecnica superiore o apprendistato duale. I CPIA possono facilitare il raccordo tra il primo livello dell'istruzione degli adulti e le opportunità di specializzazione tecnica e professionale offerte dal secondo livello, dagli Istituti Tecnici Superiori (ITS Academy) e dai percorsi Istruzione e Formazione Professionale. Ciò richiede la costruzione di patti territoriali tra CPIA, scuole superiori, centri di formazione professionale e imprese, per orientare, accompagnare e sostenere gli adulti in percorsi formativi professionalizzanti e qualificanti. Tali sinergie possono rispondere efficacemente alla domanda di competenze tecniche del mondo del lavoro, valorizzando l'esperienza pregressa degli adulti e promuovendo un'occupazione stabile e di qualità.

11. Sostenibilità e finanziamento

Assicurare risorse umane e finanziarie adeguate, continuative e coerenti è fondamentale per garantire la piena operatività dei CPIA e la realizzazione dei loro obiettivi strategici. Occorre prevedere finanziamenti strutturali e non solo progettuali, riconoscendo l'istruzione degli adulti come parte integrante del diritto allo studio e come investimento strategico per la crescita culturale, sociale ed economica del Paese. È necessario valorizzare il ruolo dei CPIA nei documenti di programmazione regionale (POR, PNRR, FSE), includendoli stabilmente nei piani territoriali per l'istruzione e la formazione. Al contempo, va rafforzata la dotazione organica dei docenti e del personale amministrativo, tecnico e ausiliario, garantendo stabilità e continuità nei percorsi. La promozione di forme di co-finanziamento e partenariato con enti locali, fondazioni, imprese e terzo settore può favorire un'azione educativa integrata e sostenibile.

12. Istituzione della giornata nazionale dell'istruzione degli adulti

Tale giornata intende valorizzare il diritto all'apprendimento in ogni fase della vita, riconoscendo il ruolo essenziale dei CPIA nel contrasto all'analfabetismo, nell'integrazione sociale e nell'inclusione attiva.

La "Giornata Nazionale dell'istruzione degli adulti" rappresenterebbe un momento di sintesi, riflessione e rilancio del valore dell'educazione nella vita adulta, con l'obiettivo di costruire una società più equa, inclusiva e consapevole. RIDAP propone la collaborazione di tutte le componenti del sistema per rendere questo appuntamento un riferimento annuale stabile.

5. Conclusioni

I dieci anni trascorsi hanno permesso all'istruzione degli adulti italiana di diventare un elemento imprescindibile per lo sviluppo sociale ed economico del paese, affrontando con determinazione e creatività sfide complesse e promuovendo una cultura dell'apprendimento permanente aperta a tutti.

Guardando al futuro, le dodici proposte strategiche della RIDAP delineano una visione chiara per il prossimo decennio: il riconoscimento istituzionale dei CPIA, una maggiore flessibilità formativa, il potenziamento della didattica digitale, il rafforzamento delle competenze civiche, il monitoraggio sistematico dei risultati e una stabilità finanziaria necessaria per sostenere lo sviluppo di questo settore strategico.

Note

¹ Ada Maurizio è Dirigente scolastica del CPIA 3 di Roma, consiglio direttivo Ridap. ada.maurizio@gmail.com.

² Emilio Porcaro è Dirigente scolastico CPIA "E. Lindeman" di Bologna, presidente Ridap. dirigente@cpiabologna.edu.it.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia nazionale politiche attive del lavoro, (2020). *Sperimentazione dello strumento di self assessment nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*.
- Benedetti, F. (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi, soluzioni*. Roma: INDIRE
- Benedetti, F., Buffardi, A. (2022). *Scuola, lavoro e territorio*. Roma: Carocci
- Cacchione, A. (2024). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Caratteri, risultati e prospettive della ricerca*. Roma: INDIRE
- Cerrocchi L., & Porcaro E. (2023). *Minori Stranieri non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per potenziare i processi di inclusione nel sistema scolastico*. Milano: Franco Angeli
- Di Rienzo, P. (2024). *Educazione e apprendimento degli adulti*. Roma: Carocci
- Maurizio, A. (2022). *I centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Un modello di inclusione tra luci e ombre, Osservatorio sulle migrazioni a Roma e nel Lazio*. ROMA: IDOS
- Di Rienzo, P. & Maurizio, A. (2024). *Costruire la rete dei Cpia nel Lazio. Quaderni della Ricerca, Collana Pedagogia interculturale e sociale* Roma: RomaTrePress
- Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, (2018). *Monitoraggio relativo ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. Roma
- Organisation for Economic Co-operation and Development, (2022). *Il riconoscimento dei crediti nei Cpia. Linee guida*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, (2021). *The recognition of prior learning in adult basic education*.
- Porcaro, E. (2024). *Quello che dei CPIA non si racconta*. Roma: Tuttoscuola.
- Porcaro, E., & Rubinacci, A. (2024). *"Largo ai CPIA" – Terza edizione*. Roma: Tuttoscuola.
- Porcaro, E. (2024) *L'orientamento per gli adulti in una società che cambia. Quaderni di Comunità. Persone, Educazione e Welfare nella società 5.0. Orientamento al Futuro*. Eurilink University Press
- Porcaro, E. (2023). *Il nuovo libro di Italiano*. Loescher, Torino.
- Porcaro, E. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti*. Torino, Loescher.

FierIDA 2025: una riflessione sull'istruzione degli adulti in Italia

Silvia Signorini¹

Keywords

Istruzione degli adulti, FierIDA 2025, Lifelong Learning, Pedagogia critica, CPIA, Digitalizzazione, Inclusione, Democrazia educativa.

Abstract

L'articolo propone una riflessione critica sull'Istruzione degli Adulti (IdA) in Italia, partendo dai contributi emersi durante FierIDA 2025, un evento organizzato dalla Rete Italiana Istruzione degli Adulti Professionisti (RIDAP). La cornice di contesto considerata è caratterizzata da cambiamenti sociali, culturali e tecnologici, in cui l'IdA viene vista non come un aspetto marginale del sistema educativo, ma come un campo fondamentale per l'inclusione, la cittadinanza attiva e la democrazia. Si mette in discussione l'adozione acritica di paradigmi teorici come andragogia, pedagogia critica, lifelong learning e connettivismo, evidenziando le loro ambivalenze, i rischi di depoliticizzazione e le implicazioni epistemologiche. Un'attenzione particolare è rivolta alle pratiche educative nei CPIA, con un focus sul CPIA 2 di Brescia, esaminato come esempio di pedagogia generativa, relazionale e trasformativa. Le esperienze documentate offrono spunti per ripensare l'educazione degli adulti come un processo profondamente politico, capace di generare soggettività, immaginari collettivi e forme di resistenza alla standardizzazione e alla governance neoliberale dell'apprendimento.

1. Introduzione

La decima edizione di FierIDA, il principale evento nazionale dedicato all'Istruzione degli Adulti (IdA), promossa e organizzata dalla Rete Italiana Istruzione degli Adulti Professionisti (RIDAP), si è svolta all'Università di Roma Tre dal 29 al 31 gennaio 2025. Questo evento ha messo in luce un'urgenza educativa che caratterizza il nostro tempo: rendere l'apprendimento permanente una vera opportunità per tutti (Ceccherelli, 2025).

La partecipazione di un ampio ventaglio di attori istituzionali, scolastici e sociali ha evidenziato la crescente consapevolezza che l'IdA non può essere vista come un aspetto marginale del sistema educativo, ma come una sua componente fondamentale. In un contesto in cui l'evoluzione delle conoscenze, del lavoro e della cittadinanza richiede continui adattamenti, l'istruzione degli adulti si sta affermando sempre più come un punto cruciale per garantire inclusione, emancipazione e coesione sociale (Ceccherelli, 2025).

Tra i momenti salienti, il seminario organizzato da INDIRE sull'innovazione digitale e la formazione a distanza ha fornito spunti di riflessione sul ruolo delle tecnologie nei processi di apprendimento per gli adulti. La proposta di sperimentazione avanzata dalla Rete ICT IdA ha dimostrato come sia possibile ripensare metodologie e ambienti formativi per renderli più flessibili, accessibili e in linea con le esigenze di un pubblico variegato (Sansò & Ceccherelli, 2025).

Oltre alla varietà degli interventi e delle attività proposte, FierIDA 2025 ha soprattutto sollevato una domanda fondamentale: quale visione educativa vogliamo promuovere nel nostro Paese per gli adulti? L'evento ha messo in evidenza l'urgenza di superare approcci frammentari o emergenziali e di costruire un sistema di IdA basato su politiche integrate, su una governance stabile e su un riconoscimento reale del valore professionale di chi lavora nel settore (Ceccherelli, 2025).

2. Cornici teoriche e metodologiche dell'educazione degli adulti: una lettura critica

Il campo dell'educazione degli adulti è spesso attraversato da una tensione tra istanze emancipative e pressioni adattive. Le cornici teoriche che storicamente lo hanno animato non vanno semplicemente elencate, ma interrogate alla luce dei contesti in cui vengono mobilitate e degli effetti che producono sulle pratiche educative. La teoria dell'andragogia, elaborata da Malcolm Knowles, ha avuto un ruolo centrale nella pedagogia degli adulti, poiché ha sottolineato l'importanza dell'autonomia, dell'esperienza e della motivazione interna all'apprendimento; tuttavia, letta oggi, questa teoria appare ambivalente: da un lato ha valorizzato l'adulto come soggetto attivo del proprio percorso formativo, dall'altro, rischia di alimentare una visione individualizzata e decontestualizzata dell'apprendimento, ignorando le disuguaglianze strutturali che condizionano l'accesso e la possibilità stessa di apprendere. L'assunto implicito di un soggetto già capace di autogestirsi può finire per normalizzare responsabilità individuali in un contesto che spesso nega le condizioni materiali per l'autonomia.

Il riferimento a Paulo Freire è oggi quasi obbligato nei discorsi sull'educazione trasformativa, ma spesso svuotato del suo potenziale conflittuale. Ridurre Freire a un promotore del "dialogo" rischia di eludere la dimensione radicale della sua proposta: l'educazione come atto profondamente politico, come spazio di denuncia delle ingiustizie e di azione collettiva. In un'epoca segnata dalla managerializzazione dell'educazione, è urgente riscoprire Freire non come icona, ma come pensatore scomodo, che ci interroga sulle forme di potere che attraversano le istituzioni educative e sulle condizioni necessarie affinché l'educazione non diventi solo strumento di adattamento, ma leva di trasformazione sociale. La pedagogia critica non può essere ridotta a una metodologia neutra; richiede il riconoscimento del conflitto, del dissenso, dell'incompiutezza del sapere.

Il paradigma dell'apprendimento permanente, largamente promosso da organismi internazionali e policy nazionali, ha contribuito a diffondere l'idea positiva dell'educazione come processo continuo. Tuttavia, anche questo concetto necessita di una lettura critica. L'enfasi sul lifelong learning è spesso intrecciata con la logica della "formazione continua" al servizio della competitività economica. Si tratta allora di domandarsi: apprendimento permanente per chi, e a quale fine? Quando la retorica della "competenza" prevale su quella del senso, dell'esperienza o della relazione, l'educazione rischia di ridursi a dispositivo di conformazione anziché a spazio di possibilità. È necessario riaprire il dibattito su cosa significhi oggi "educare" nel corso della vita: non solo per acquisire abilità funzionali, ma per coltivare immaginazione, resistenza, capacità critica.

La diffusione del digitale e l'emergere di teorie come il connettivismo hanno trasformato profondamente i processi formativi. Ma anche qui, lo sguardo critico non può mancare: quali soggetti beneficiano realmente dell'accesso tecnologico? Quali conoscenze vengono valorizzate e quali marginalizzate in ambienti digitali? La "connessione" invocata dal connettivismo rischia di mascherare l'assenza di relazioni significative o il sovraccarico informativo, laddove non si accompagna a un vero lavoro pedagogico di decostruzione e orientamento.

Dunque, ripensare oggi le cornici teoriche dell'educazione degli adulti significa non solo citare autori e paradigmi, ma entrare nel vivo delle tensioni che li attraversano. Significa chiedersi non solo quali teorie adottare, ma quali visioni di mondo esse implicano, quali soggetti legittimano, e quali silenzi producono. In questo senso, la teoria non è un corredo da allegare alle pratiche, ma un campo di lotta in cui si gioca il senso stesso dell'educare.

3. Ricerche e studi sull'istruzione degli adulti: uno sguardo critico

Nel quadro di FierIDA 2025, la riflessione sulla ricerca nel campo dell'Istruzione degli Adulti ha evidenziato la necessità di interrogarsi sulle modalità con cui teoria e pratica possono dialogare in modo più fecondo. Più che presentare soluzioni definitive, molte delle ricerche discusse hanno sollevato interrogativi sul senso stesso dell'inclusione, dell'accessibilità e del "diritto all'apprendimento" in una società caratterizzata da profonde disuguaglianze.

Il ricorso crescente alle TIC e alla Formazione a Distanza (FAD) è spesso presentato come strumento di democratizzazione dell'accesso all'apprendimento. Tuttavia, resta aperta la questione di quanto queste tecnologie siano effettivamente inclusive o, al contrario, rischino di riprodurre – se non amplificare – le barriere già esistenti, specie per soggetti in condizioni di marginalità socioeconomica o digitale. Le ricerche condivise, tra cui quelle promosse da INDIRE, suggeriscono potenzialità ma anche ambivalenze che meritano ulteriore esplorazione critica (Sansò & Ceccherelli, 2025).

L'apprendimento, la cittadinanza e l'inclusione sociale sono concetti che si intrecciano profondamente, specialmente quando parliamo di educazione degli adulti. Molti studi hanno esplorato il legame tra istruzione, partecipazione attiva e democrazia, cercando di mettere in luce quanto sia fondamentale l'educazione nel costruire competenze civiche e nel promuovere una partecipazione consapevole alla vita della comunità. Tuttavia, spesso l'apprendimento viene visto solo come un insieme di abilità da acquisire, con un focus eccessivo su aspetti tecnici e pratici, come l'alfabetizzazione o le competenze digitali, trascurando il contesto sociale, le esperienze personali e le diverse identità che popolano gli spazi educativi. Questo modo di vedere rischia di depoliticizzare l'educazione, dimenticando il suo potere emancipativo e trasformativo. L'inclusione sociale, d'altra parte, è spesso citata come un valore fondamentale, ma raramente viene analizzata in modo critico. Inclusione non significa semplicemente accogliere chi è considerato "ai margini" in un sistema esistente, ma piuttosto trasformare le strutture stesse affinché siano veramente accoglienti, partecipative e giuste. Le pratiche educative di oggi, purtroppo, si fondano spesso su un modello di normalità che tende a escludere chi non si adatta, perpetuando disuguaglianze e stereotipi. La cittadinanza che si promuove attraverso l'educazione può avere significati diversi: da un lato, c'è una cittadinanza normativa, focalizzata sul rispetto dei doveri e sulla partecipazione nelle istituzioni; dall'altro, troviamo una cittadinanza critica, che si manifesta nel dialogo, nell'espressione delle proprie opinioni e nella capacità di mettere in discussione le strutture sociali e politiche. Se l'educazione degli adulti viene vista in modo profondo e partecipativo, può diventare un ambiente in cui si nutre questa seconda forma di cittadinanza, dando voce a chi è emarginato, valorizzando la diversità e promuovendo una consapevolezza collettiva in grado di generare cambiamento. In questa luce, apprendimento, inclusione e cittadinanza non sono obiettivi distinti, ma piuttosto aspetti di un unico processo, orientato verso la giustizia sociale, la libertà e la costruzione di una democrazia più autentica e significativa.

4. Pratiche ed esperienze formative e educative: uno sguardo critico

FierIDA 2025 ha creato uno spazio di condivisione per pratiche ed esperienze educative che, pur rimanendo all'interno delle attuali strutture istituzionali, sfidano alcuni dei principi più consolidati nel dibattito sull'istruzione degli adulti. L'espressione "buone pratiche", frequentemente utilizzata nel linguaggio delle politiche educative, merita una riflessione: cosa rende una pratica "buona"? E per chi?

Nell'educazione per la cittadinanza attiva, le esperienze che si focalizzano sull'inclusione di adulti migranti attraverso percorsi di educazione linguistica e civica si rivelano strumenti preziosi per l'integrazione. Tuttavia, a volte queste iniziative possono scivolare in una logica di adattamento unilaterale, dove l'"integrazione" viene interpretata come assimilazione a un modello standard di cittadinanza. Al contrario, le metodologie partecipative adottate da alcune ONG e CPIA creano spazi per una cittadinanza critica, in cui le persone migranti non sono solo destinatari, ma anche co-autori del sapere.

Rispetto alla formazione professionale e la sostenibilità, molte esperienze si sono concentrate sulla formazione tecnica e professionale come risposta alle "esigenze del mercato del lavoro". Tuttavia, se non si mette in discussione questo approccio, c'è il rischio di ridurre l'apprendimento a una semplice funzione strumentale, dove il valore dell'educazione viene misurato solo in termini di occupabilità e adattabilità. L'inserimento della

sostenibilità offre un elemento interessante, ma è fondamentale chiarire se si tratta di un'aggiunta tematica o di una vera e propria trasformazione dei paradigmi educativi verso modelli ecopedagogici e socialmente critici. L'apprendimento intergenerazionale offre fantastiche opportunità educative grazie allo scambio tra diverse generazioni, aiutando a costruire una memoria collettiva e un progetto condiviso. Tuttavia, se non viene progettato con attenzione, c'è il rischio che queste pratiche possano riprodurre stereotipi e asimmetrie di potere legate all'età. Per essere veramente inclusive e trasformative, è essenziale riconoscere il valore di tutti i partecipanti, superare i ruoli predefiniti e promuovere un dialogo autentico e paritario. È in questo modo possiamo creare un ambiente in cui ogni generazione non solo trasmette conoscenze, ma apprende anche, contribuendo a costruire relazioni più giuste e significative. Così, l'educazione intergenerazionale diventa uno spazio di crescita collettiva e di riconoscimento reciproco.

5. Racconto di pratiche ed esperienze formative ed educative

Scrivere di pratiche educative non è mai un atto neutro. Significa scegliere uno sguardo, un lessico, una posizione. In questo contributo, scelgo di assumere un punto di vista critico-emancipatorio sull'educazione degli adulti, in opposizione alla retorica tecnico-amministrativa che spesso la riduce a dispositivo funzionale al mercato del lavoro o alla coesione sociale come normalizzazione. Intendo invece valorizzare le pratiche che – anche dentro i vincoli istituzionali – generano fratture, possibilità, soggettività in divenire.

Il caso del CPIA 2 di Brescia rappresenta, in questo senso, non un "modello" da replicare, ma un campo di tensione e di possibilità in cui si sperimentano modi altri di fare scuola, di costruire saperi e relazioni. Le esperienze descritte sono lette qui come pratiche generative, non perché perfette o esenti da criticità, ma perché capaci di aprire spazi di senso in un sistema che tende sempre più alla standardizzazione. I percorsi di alfabetizzazione linguistica non possono essere visti semplicemente come corsi tecnici finalizzati a raggiungere un certo livello del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). In realtà, rappresentano interventi simbolici e politici di grande rilevanza: la lingua non è solo un mezzo neutro di comunicazione, ma un vero e proprio campo di potere in cui si riflettono e si riproducono dinamiche sociali, culturali ed economiche.

Nel contesto migratorio, insegnare l'italiano significa affrontare una serie di tensioni e contraddizioni. La lingua standard, spesso considerata la "norma", è anche uno strumento che decide chi è "dentro" o "fuori" da certi circuiti di potere, chi è riconosciuto come cittadino a pieno titolo e chi è relegato ai margini della società. Gli apprendenti, portatori di storie personali e culturali complesse, si trovano a dover mediare tra la gerarchizzazione dei saperi, che favorisce certi modi di parlare e scrivere, e le proprie forme di conoscenza, spesso non riconosciute nei modelli linguistici ufficiali. Questa dinamica mette in evidenza l'importanza di riconoscere e legittimare forme di sapere che vanno oltre la norma linguistica dominante, aprendo uno spazio per una riflessione critica sul valore e la validità di diverse pratiche comunicative e culturali. In questo senso, l'alfabetizzazione diventa un atto di riappropriazione culturale e politica: non si tratta solo di acquisire competenze linguistiche, ma di ricostruire la propria identità in un nuovo contesto, di affermare la propria presenza e il diritto di partecipare attivamente alla vita sociale.

Le aule di alfabetizzazione si trasformano così in spazi di resistenza e trasformazione sociale, dove si gioca una parte fondamentale della lotta per la cittadinanza. Non si parla solo di cittadinanza formale, quella sancita da leggi e documenti, ma di una cittadinanza vissuta, negoziata, raccontata, fatta di accessi reali a servizi e opportunità.

Il progetto PNRR per la digitalizzazione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), come quello a cui ha partecipato il CPIA 2 di Brescia, rappresenta un passo importante per colmare il divario tecnologico nelle istituzioni educative. Dotare le scuole di strumenti digitali adeguati è infatti fondamentale per garantire l'accesso a modalità di apprendimento più flessibili e potenzialmente inclusive, soprattutto in un'epoca segnata da trasformazioni rapide e dall'emergere di nuove esigenze sociali.

Tuttavia, se guardiamo oltre l'ovvietà, questa spinta verso la digitalizzazione rischia di restare intrappolata nella retorica dominante dell'innovazione che vede la tecnologia come fine a se stessa, o come semplice leva per migliorare l'efficienza organizzativa. In questa narrazione, l'educazione rischia di essere ridotta a un "servizio" da ottimizzare, in cui l'obiettivo principale diventa l'implementazione di strumenti digitali per accelerare processi, aumentare numeri e indicatori, piuttosto che riflettere su cosa significhi veramente educare in modo critico e democratico.

La vera posta in gioco, a nostro avviso, consiste nel ri-politicizzare l'uso delle tecnologie educative, ovvero spostare lo sguardo da una semplice adozione tecnica a una riflessione profonda sulle dinamiche di potere che si nascondono dietro l'accesso e il controllo degli strumenti digitali. È cruciale interrogarsi su chi realmente beneficia della digitalizzazione: sono sempre gli stessi soggetti già favoriti da condizioni socio-economiche vantaggiose? Oppure si aprono effettivamente nuove opportunità per chi è storicamente escluso? Allo stesso tempo, quali forme di soggettività e partecipazione vengono promosse dall'uso della tecnologia? L'educazione digitale può infatti plasmare modi di essere e di apprendere che vanno ben oltre la semplice acquisizione di competenze tecniche.

Se non viene affrontata con uno sguardo critico e consapevole, la digitalizzazione rischia di diventare un nuovo vettore di disuguaglianze, accentuando il digital divide e consolidando barriere invisibili ma strutturali. Questo include non solo l'accesso materiale agli strumenti tecnologici, ma anche la capacità di utilizzarli in modo autonomo e critico, la qualità delle connessioni, il supporto pedagogico adeguato e l'inclusione di linguaggi e culture diverse. Per evitare questa deriva, è necessario che l'innovazione digitale nei CPIA e più in generale nell'educazione degli adulti sia guidata da un progetto politico chiaro, che metta al centro la democrazia educativa, la giustizia sociale e la valorizzazione delle diversità. Solo così la tecnologia potrà davvero contribuire a un'educazione trasformativa, capace di ampliare le possibilità di partecipazione e di empowerment di tutti gli adulti, specialmente quelli che vivono condizioni di marginalità.

Nell'esperienza del CPIA 2, le pratiche educative non si limitano all'erogazione di contenuti o all'acquisizione di competenze: si strutturano piuttosto come spazi relazionali e generativi, in cui l'adulto è riconosciuto come soggetto situato, portatore di biografie complesse, saperi impliciti, memorie affettive e desideri futuri. Questa visione si distanzia radicalmente da ogni concezione tecnocratica o addestrativa dell'istruzione degli adulti e si radica in una pedagogia della soggettività e della relazione.

Praticare una pedagogia relazionale significa riconoscere che ogni processo educativo è, in primo luogo, incontro e reciprocità. Come ricorda Paulo Freire, "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo: gli uomini si educano insieme, mediante l'intermediazione del mondo" (Freire, 1970). L'aula non è uno spazio neutro, ma un contesto relazionale carico di tensioni, possibilità, riconoscimenti e rifiuti. In questo senso, l'apprendimento esperienziale non è solo una strategia metodologica, ma una scelta epistemologica che considera l'esperienza come luogo di produzione di senso (Dewey, 1938).

Richiamarsi alla cura educativa, come sottolinea Nel Noddings (1984), non significa adottare un approccio "morbido" o paternalistico. Piuttosto, implica posizionarsi all'interno di un'etica relazionale che riconosce la vulnerabilità dell'altro come punto di partenza per l'azione pedagogica. In questo contesto, la cura diventa un atto profondamente politico: si oppone alle logiche di efficienza, alla valutazione continua e alla quantificazione del valore umano. È una forma di resistenza all'educazione gestita, che denuncia la riduzione dell'educazione a mera governance degli apprendimenti.

La personalizzazione dei percorsi formativi nel CPIA 2 non si limita a un'attenzione individualizzata per rendere l'apprendimento più "efficace": è un gesto di disobbedienza pedagogica contro la normalizzazione. In un contesto in cui il paradigma delle competenze sembra dominare l'immaginario educativo, riaffermare l'importanza

dell'incontro, del tempo lento e della narrazione significa riaprire la scuola alla complessità dell'esperienza umana. La vera domanda educativa non è "cosa devi imparare per essere utile?", ma piuttosto "che tipo di persona desideri diventare, insieme agli altri, nel mondo?"

In questa prospettiva, la narrazione non è solo un'attività didattica, ma un dispositivo epistemico ed emancipativo. Come sostengono Demetrio (1996) e Xodo (2006), narrare sé stessi in contesto educativo permette agli adulti di risignificare il proprio passato, rielaborare il presente e immaginare futuri alternativi. Non si tratta di un semplice esercizio linguistico, ma di un processo identitario, trasformativo e relazionale che costruisce senso a partire dalla pluralità dei vissuti.

La relazione tra il CPIA 2 e il territorio va oltre una semplice funzionalità: è intrinsecamente politica. Le collaborazioni con enti locali, associazioni e istituzioni danno vita a una forma di ecologia educativa che sfida la separazione tra scuola e società. In questo scambio si creano immaginari collettivi di convivenza, partecipazione e trasformazione sociale. L'educazione si trasforma in un processo generativo che mette in discussione le stesse basi della cittadinanza e della democrazia.

6. Conclusioni

Scrivere di queste esperienze, da questa prospettiva, significa rivendicare una pedagogia che non separa mai il sapere dalla vita, che si assume la responsabilità di posizionarsi, che non teme di chiamare per nome le disuguaglianze, le contraddizioni, i desideri. Il CPIA 2 di Brescia, come molti altri contesti educativi simili, rappresenta una prova concreta del fatto che anche dentro il sistema si possono aprire spazi per pratiche altre, non conciliabili con una visione addomesticata e normalizzante dell'educazione degli adulti. Concludendo, ciò che queste pratiche rendono visibile è che l'educazione non si limita a formare soggetti competenti, ma può – se politicamente assunta – dare forma a soggetti capaci di interrogare, contestare, immaginare.

Note

¹ Silvia Signorini è Dottoressa in Psicologia, laureata presso Università degli Studi di Padova, docente presso CPIA 2 Brescia, Tutor Coordinatore attività di tirocinio, Università Cattolica del Sacro Cuore, Scienze della Formazione Primaria - sede di Brescia; Email: silvia.signorini@unicatt.it.

Riferimenti

- Agenzia Nazionale Erasmus+. (2025). *Opportunità europee per l'educazione degli adulti*. INDIRE. <https://www.indire.it/it/agenzia-nazionale-erasmus/>.
- Bonaiuti, G., & Calvani, A. (2023). *Intelligenza artificiale nell'educazione degli adulti: Sfide e opportunità*. Edizioni ETS.
- Cecherelli, A. (2025). "Largo ai CPIA" il dossier TuttoScuola presentato a Fierida 2025. INDIRE. <https://www.indire.it/2025/01/30/largo-ai-cpia-il-dossier-tuttoscuola-presentato-a-fierida-2025/>.
- CPIA 2 Brescia. (2024). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2024–2027*. Disponibile in: <https://www.cpia2brescia.edu.it>.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Armando.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1997). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1938)
- EPALE. (2025). *L'istruzione degli adulti in Italia e in Europa: Rapporto comparativo*. Piattaforma Elettronica per l'Apprendimento degli Adulti in Europa.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia degli oppressi*. Arnoldo Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 1970)
- INDIRE. (2025a). *Innovazione digitale nella formazione adulti: Rapporto di ricerca*. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa.
- INDIRE. (2025b). *STEM e IA: Un binomio vincente per l'apprendimento degli adulti. Atti del seminario FierIDA 2025, Roma*.

- INDIRE. (2025c). *Report sulla partecipazione a FierIDA 2025*. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa.
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024a). *Istruzione degli adulti: Linee guida per il sistema integrato*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024b). *Rapporto annuale sui CPIA: Analisi dei dati e tendenze*. MIUR.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024c). *Rete Italiana Istruzione degli Adulti Professionisti: Storia e missione*. <https://www.ridap.eu/chi-siamo/>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Pagliai, S., & Venturi, L. (2025, 29 gennaio). *Erasmus+ e EPALE a Fierida 2025, l'istruzione degli adulti del/nel futuro*. Erasmusplus. <https://www.erasmusplus.it/eventi/>
- Progetto PATHS. (2024). *Pensiero critico nell'educazione degli adulti: Metodologie e strumenti (Rapporto finale del progetto Erasmus+)*.
- RIDAP & Tuttoscuola. (2024). *Largo ai CPIA: Terzo rapporto sulle esperienze di istruzione degli adulti in Italia*. Edizioni Tuttoscuola.
- Sansò, S., & Ceccherelli, A. (2025) *Il futuro dell'istruzione degli adulti. Le attività di INDIRE nella tre giorni di FierIdA 2025*, <https://www.indire.it/2025/02/06/il-futuro-dellistruzione-degli-adulti-le-attivit -di-indire-nella-tre-giorni-di-ferida-2025/>
- Università Roma Tre. (2025). *Ri-costruire la matematica in contesto detentivo: Percorsi didattici innovativi*. Dipartimento di Scienze della Formazione.
- Xodo, C. (2006). *La scrittura come cura*. FrancoAngeli.

Pedagogia del Bello e desiderio di apprendere: strategie trasformative per l'educazione degli adulti in prospettiva 2040

Eleonora Perotti¹, Mario Cusmai², Irene De Laurentiis³

Keywords

Educazione degli adulti, Bellezza, Apprendimento permanente, Relazione educativa, Pedagogia del bello, *Strategic foresight*.

Abstract

Il contributo analizza l'approccio trasformativo della Pedagogia del Bello, con particolare riferimento all'educazione degli adulti in contesti formali e non formali. Viene esaminata la dimensione epistemologica del modello, con focus sull'educatore come attivatore di desiderio, e illustrati strumenti operativi quali l'assessment dello stile formativo e l'esercizio di backcasting partecipativo. L'analisi si inserisce nel più ampio quadro delle strategie europee per l'apprendimento permanente e propone una roadmap educativa fondata su estetica, inclusione e sostenibilità, verso il 2040.

1. Introduzione

Secondo l'ultimo *Adult Education Survey* di Eurostat (2022), solo il 12% degli adulti europei partecipa ad attività formative. La strategia *Union of Skills* (European Commission, 2025) sottolinea l'importanza di un approccio inclusivo e motivante. In questo contesto, la Pedagogia del Bello si propone come cornice teorico-pratica capace di rigenerare senso e desiderio nell'apprendimento adulto.

La Pedagogia del Bello, ideata e promossa da CIAPE (Centro Italiano per l'Apprendimento Permanente), è un approccio educativo innovativo che integra estetica, emozione e relazione per creare ambienti didattici capaci di ispirare, motivare e trasformare. La bellezza, intesa come esperienza profonda e connettiva, diventa strumento per costruire relazioni significative tra educatori e discenti, superando il tradizionale modello trasmissivo della conoscenza. Al centro di questa visione c'è un invito a rivedere la didattica alla luce dell'importanza del 'come' si apprende, a discapito del 'cosa'.

L'articolo richiama l'intervento di Eleonora Perotti, Ambasciatrice Erasmus+ per l'Educazione degli Adulti, a Fierida 2025, il contributo epistemologico del prof. Ugo Morelli durante il residenziale di peer-learning sull'innovazione della didattica di Spoleto e le visioni future delineate attraverso l'esercizio di *backcasting* progettato e condotto da Mario Cusmai con il supporto di Maria Fabiani (*knowledge activist*) e Roberta Terzi (consulente di anticipazione strategica) nel residenziale di Fiano Romano, proponendo un orizzonte educativo in cui l'adulto torni a desiderare la formazione.

2. La Pedagogia del Bello

La Pedagogia del Bello assume come premessa il desiderio umano di essere visti, ascoltati, accolti.

Imparare non è mai un atto solitario. Il nostro apprendere implica sempre interazioni: con gli oggetti, con lo spazio, con gli altri e – soprattutto – con noi stessi.

L'esperienza di CIAPE e della rete educativa che ha dato vita alla Pedagogia del Bello rappresenta una proposta concreta e trasformativa. Essa si fonda su un assunto fondamentale: non si apprende mai senza emozione, senza relazione. La bellezza diventa, insieme al desiderio, motore epistemologico dell'apprendimento permanente.

Come sottolinea il prof. Ugo Morelli (2024), riferimento scientifico del Residenziale sulla Pedagogia del Bello, la bellezza è una condizione di risonanza profonda tra corpo, cervello e mente. È una forma di conoscenza incarnata che consente di accedere a esperienze cognitive ed emotive altrimenti inaccessibili.

Ogni educatore è chiamato a diventare architetto di ambienti e situazioni che risuonino, offrano significato e lascino traccia nella memoria profonda dei discenti. In questo quadro, l'adulto torna ad apprendere con il corpo, con le emozioni, con la comunità. Il principio della cura attraversa tutte le componenti dell'intervento educativo: lo spazio, i materiali, la relazione, i tempi. Lo spazio diventa luogo generativo, i materiali diventano mediatori di relazione, le parole si fanno azione trasformativa. L'approccio è profondamente inclusivo: partendo dal riconoscimento dell'unicità, valorizza differenze e frammenti biografici, costruendo ponti invece che confini. Nei CPIA - Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, questa prospettiva può rappresentare un'opportunità straordinaria per ridare senso a percorsi di istruzione troppo spesso percepiti come distanti, eccessivamente tecnici, obbligatori.

3. I principi della Pedagogia del Bello: pilastri per l'apprendimento permanente

Il Manifesto della Pedagogia del Bello rappresenta il cuore di questa visione. Nato da una riflessione profonda sul valore educativo della bellezza, è il risultato di un lavoro collettivo sviluppato durante l'evento formativo residenziale "La Pedagogia del Bello", organizzato da CIAPE a Spoleto il 25 e 26 marzo 2024. Il Manifesto nasce dall'intuizione che la bellezza non sia solo un concetto estetico, ma una via attraverso la quale si può promuovere un apprendimento permanente che favorisca l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e la sostenibilità olistica.

La neuroestetica studia i processi neurocognitivi attivati durante l'esperienza estetica, come osservare un'opera d'arte o ascoltare musica, con implicazioni dirette sull'apprendimento. La fruizione artistica coinvolge aree cerebrali legate alla memoria, alla ricompensa e alle emozioni, e il piacere estetico è modulato da fattori biologici, culturali e personali. Secondo Morelli (2023), la Bellezza costituisce una forma di conoscenza incarnata che connette mente, corpo ed emozione, influenzando identità, comportamento e benessere.

Calvino (1983) offre, con Palomar, una visione della Bellezza come equilibrio dinamico tra tensioni opposte e incompletezza, condizione umana da accogliere più che da risolvere. La sua riflessione, su piani esistenziale e filosofico, valorizza la tensione come motore della conoscenza e invita ad abitare le domande senza ricercare risposte definitive.

In linea con la Pedagogia del Bello, questa apertura diventa occasione di crescita, rifiutando le semplificazioni della logica computazionale. In un tempo dominato dall'iper-accelerazione tecnologica e dall'intelligenza artificiale (Maturana & Varela, 2024), la riflessione sulla Bellezza e sulla sua dimensione esplorativa rappresenta un atto pedagogico e politico di resistenza umanistica.

I 9 principi fondamentali che formano il cuore del Manifesto propongono una pedagogia capace di abbracciare l'unicità, la cura e l'empatia, trasformando l'educazione in un processo che non si limita alla dimensione cognitiva, ma coinvolge anche quella emotiva e relazionale. Questi principi sono pensati per essere applicati in contesti formali, non formali e informali, adattandosi ai programmi educativi, ai progetti di sviluppo personale e alle politiche educative.

Ciascuno dei principi di seguito elencati costituisce una leva pedagogica che guida il formatore nella creazione di ambienti di crescita significativi.

1. Relazione | *Favorire la sintonia tra corpo, cervello e mente.*

La relazione docente-discente rappresenta una componente fondamentale per il verificarsi di un apprendimento efficace. Il contatto visivo e la comunicazione non verbale sono elementi chiave che inviano messaggi pregni di significati nel "qui e ora" del contesto. È necessario entrare in un rapporto

comunicativo reciproco e significativo con il discente, costruendo una relazione che metta in sintonia corpo, cervello e mente. Il focus deve dunque spostarsi dalla quantità di nozioni alla qualità della relazione educativa. Da qui la sollecitazione a ricercare l'autenticità nel modo in cui il docente si relaziona al discente.

2. Ascolto | *Sentire l'originalità dell'altro nella relazione.*

Educare al bello significa insegnare a saper cogliere quel qualcosa di diverso da noi stessi che ci arricchisce, ci completa e ci induce a crescere. Significa anche educare all'ascolto, all'osservazione e alla consapevolezza che tutto ciò che ci circonda è profitto intellettuale ed etico. Così come accade nell'arte, il sentire l'originalità dell'altro nella relazione genera apertura e induce ad esplorare nuove possibilità di incontro e di empatia. Prestare attenzione al discente significa farlo sentire ascoltato, e quindi visto, a beneficio di un coinvolgimento attivo. Il processo di scambio che si attiverà sarà quindi bidirezionale: entrambe le parti saranno in ascolto ed in apprendimento reciproco.

3. Emozione | *Far sperimentare emozioni positive durante l'apprendimento.*

Il bello che è in grado di educare ci sollecita sul piano sensibile attraverso la natura, gli oggetti, le persone. Lo stupore e la meraviglia provati per il loro esserci e la loro bellezza possono indurci a ricercare il senso dell'esistenza. Nella fase di apprendimento, se il cervello sperimenta emozioni positive, queste si iscriveranno nella memoria dell'individuo, creando una traccia emozionale positiva che si riattiverà ogni qualvolta si troverà a studiare. Al formatore spetta il compito di prediligere quei canali e contesti che possano attivare emotivamente gli individui e rendere l'apprendimento un'esperienza da voler ripetere. I temi del desiderio e della passione sono determinanti.

4. Esplorazione | *Incuriosire attraverso stimoli esterni.*

La forza nascosta che stimola l'apprendimento è la gioia di esplorare, in grado di attivare il pensiero critico e il ragionamento⁴. Questa capacità non è altro che la curiosità. La curiosità potenzia quindi l'efficacia e la messa a terra di qualsiasi iniziativa educativa, e saperla accendere o indirizzare attraverso domande-stimolo favorisce una predisposizione positiva all'apprendimento e al cambiamento. Occorre spostare il focus dalle performance alle modalità di raggiungimento degli obiettivi. Queste ultime dovrebbero essere modellate sulla base delle caratteristiche fisiche, psicologiche e cognitive del discente, tenendo conto delle peculiarità di ognuno.

5. Inclusione | *Co-sentirsi parte di un processo di trasformazione.*

L'educazione al bello è inclusiva, poiché insegna a "leggere" la complessità, e quindi anche ciò che al suo interno risulta dissonante. La bellezza implica dunque l'abbandono della logica autoreferenziale e il co-sentirsi parte di un processo in cui ciò che viene messo a disposizione degli altri rappresenta un valore. Educare al bello significa anche educare alla parità, al rispetto e alla valorizzazione delle differenze. La capacità non può essere ridotta ad un'unica misura, ma è una composizione delle diverse dimensioni dell'agency. Se riconosciute e valorizzate, le intelligenze multiple consentono di apprezzare la diversità individuale, promuovendo un'educazione che soddisfi le varie capacità e i talenti dei singoli individui.

6. Equilibrio | *Favorire la percezione dell'armonia attraverso i sensi.*

La ricerca del bello è anche ricerca di armonia ed equilibrio. L'arte, nelle sue forme più varie (arti visive, musica, teatro, danza, etc.), coinvolgendo tutti i sensi rafforza le esperienze cognitive, comunicative e socio-relazionali del fruitore. L'educazione al riconoscimento del bello consente di maturare progressivamente una particolare sensibilità nel saperlo cogliere e percepire, perché se lo sguardo è educato alla vista di qualcosa di bello, non potrà non riconoscerlo e rifuggire da ciò che non lo è o da ciò che si manifesta come una disarmonia. In tal modo, da realtà oggettiva il bello si completa in termini di realtà soggettiva,

divenendo modalità di significazione da adottare per attribuire e conferire senso alla propria vita.

7. Unicità | *Favorire la ricerca dell'unicità.*

Educare al fine di umanizzare sempre più il soggetto significa far emergere quella forma personale che è già in ognuno e che concorre a delineare la personalità alla stessa maniera del profilo di un'opera d'arte, ossia come aspetto che ci contraddistingue in termini di originalità, e che al tempo stesso rende il profilo di ognuno un insieme unitario di parti. Ogni discente deve essere invitato a cercare la propria bellezza, ad esprimerla in modo costruttivo e a delineare il proprio canone estetico che lo renderà unico rispetto agli altri. L'educatore deve accompagnare il discente nello sviluppo di un proprio "senso estetico", attraverso il quale imparare a riconoscere e appropriarsi della bellezza come componente qualitativa da rintracciare nella realtà e nelle relazioni.

8. Cura | *Promuovere la custodia e la cura del bello.*

Educare alla bellezza significa suscitare nei discenti la voglia di tutelare, custodire, imitare ciò che ritengono bello. Da parte dell'educatore sono richieste l'attenzione e la cura del quotidiano, dell'ordine delle cose, dei dettagli concreti: attenzione che si rivolge all'altro in termini di proposte adeguate, di esperienze, di luoghi e attività suggerite mentre si educa.

9. Ambasciatori di bellezza | *Educatori al servizio della verità e della bellezza.*

Gli educatori diventano "ambasciatori" della bellezza, rendendo ogni tema o personaggio proposto occasione di curiosità e interesse, oltre che esempio di verità e bellezza cercate e conquistate con sforzo e determinazione. All'educatore spetta il compito di favorire il dialogo, l'incontro e il desiderio di instaurare solidi legami con gli altri, l'ambiente e il mondo.

Tra le esperienze didattiche coerenti con la Pedagogia del Bello realizzate in altri contesti, menzioniamo come prassi di eccellenza quelle registrate nella Mappa interattiva e geolocalizzata disponibile sul sito dedicato⁵.

4. Dall'insegnare al far fiorire: formatori come attivatori di desiderio

La trasformazione della formazione per adulti passa attraverso il cambiamento del ruolo del formatore, che deve essere in grado di accendere l'interesse, costruire relazioni significative, far innamorare i discenti delle discipline che insegna. L'ultimo Principio del Manifesto della Pedagogia del Bello identifica gli educatori come "Ambasciatori di Bellezza", capaci di suscitare desiderio e connessione nei contesti formativi. Capaci di risvegliare, ascoltare, accompagnare.

Questo richiede uno spostamento di paradigma dal trasferimento di contenuti alla creazione di contesti esperienziali che generino desiderio. Il desiderio, nella prospettiva della Pedagogia del Bello, rappresenta un vero e proprio vettore di conoscenza. È l'energia che muove verso il sapere, attivata dall'incontro con la Bellezza, intesa come risonanza riuscita tra il soggetto, gli altri e il mondo. L'educatore diventa così regista, narratore e curatore di esperienze, in grado di trasformare ogni spazio formativo in un luogo estetico e ogni relazione in un'opportunità di crescita.

Gli Ambasciatori di Bellezza nella Didattica sono figure riconosciute a seguito del Residenziale di CIAPE a L'Aquila (24 e 25 luglio 2024), che attraverso il loro impegno quotidiano, portano e suscitano Bellezza nei diversi contesti territoriali del nostro Paese. Operano per rendere l'apprendimento un'esperienza da voler ripetere, perché associata a emozioni positive, a relazioni significative ed empatiche con i discenti e con l'oggetto della conoscenza. Nel lavoro con gli adulti, interpretano l'estetica quale dimensione di valori condivisi e mezzo per la costruzione di una cittadinanza attiva, della partecipazione e dell'impegno civico nei confronti dei beni comuni e dei principi democratici.

Compiono il passaggio da una scuola trasmissiva a una scuola trasformativa. Una scuola in cui si impara attraverso l'arte, il paesaggio, il teatro, la musica, la danza.

5. L'assessment come pratica riflessiva e trasformativa

Un elemento innovativo della Pedagogia del Bello è l'*assessment* dello stile formativo, elaborato da Irene De Laurentiis. Si tratta di uno strumento pensato per educatori, docenti, formatori, dirigenti e operatori sociali, volto a supportarne la riflessione sulle proprie pratiche didattiche alla luce dei principi del Manifesto.

L'*assessment* consente di individuare punti di forza, aree di miglioramento e ricevere suggerimenti personalizzati su come rendere la formazione più empatica, estetica e generativa. Promuove inoltre una cultura della cura e dell'autenticità nella relazione educativa. Questo strumento rappresenta un primo passo per diventare parte della rete degli Ambasciatori di Bellezza, contribuendo alla diffusione e alla coerenza del modello su scala europea.

Il Questionario di autovalutazione prevede una domanda aperta iniziale e nove domande a risposta chiusa, ciascuna delle quali fa riferimento diretto a uno dei principi fondanti del Manifesto. In particolare, a ogni principio corrisponde una domanda che invita l'educatore a riflettere sul proprio approccio educativo, selezionando tra quattro alternative quella che meglio descrive il livello di applicazione del principio nella propria esperienza professionale. Le risposte chiuse seguono una logica progressiva, permettendo di cogliere non solo la presenza del principio nella pratica educativa, ma anche il grado di consapevolezza e intenzionalità con cui viene applicato. A conclusione della compilazione, il sistema genera un logo dinamico, composto da nove elementi grafici, ciascuno associato a uno specifico principio del Manifesto. L'intensità cromatica di ogni grafema rappresenta visivamente quanto profondamente il principio viene abbracciato nella pratica quotidiana.

Questo logo, o "badge", oltre a simboleggiare l'adesione ai valori della Pedagogia del Bello e la volontà di promuoverli in contesti educativi formali, non formali e informali, consente il posizionamento sulla Mappa geolocalizzata degli Ambasciatori, uno strumento di visibilità e connessione tra professionisti che condividono la stessa visione pedagogica, dando luogo a una nuova comunità di pratica.

6. Il *backcasting* come metodologia per progettare futuri educativi basati sulla bellezza

I futuri e il foresight sono approcci transdisciplinari che richiedono l'integrazione di saperi e competenze eterogenee per affrontare problemi su scala micro, meso e macro (Kishita, 2021). Per generare scenari significativi e non superficiali, è essenziale promuovere metodologie plurali e collaborazione tra ricercatori di differenti discipline. L'esercizio di *backcasting* (Dreborg, 1996), facilitato da Mario Cusmai con il supporto operativo di Maria Fabiani e Roberta Terzi durante il Residenziale di CIAPE di Fiano Romano del 15 e 16 aprile 2025, ha rappresentato un momento cruciale per applicare alla Pedagogia del Bello un approccio scientifico di pianificazione strategica partecipata. I 18 partecipanti esperti di didattica della felicità, suddivisi in tre gruppi, sono stati guidati nella costruzione di una visione desiderabile al 2040: un'Europa attraversata da dieci Poli della Bellezza e sostenuta da una rete di cento Ambasciatori della Pedagogia del Bello.

Da una prima analisi effettuata sul lavoro sviluppato dai gruppi, sono emerse alcune condizioni abilitanti prioritarie come il riconoscimento istituzionale, l'inserimento del Manifesto nei curricula scolastici e universitari, la creazione di poli educativi ispirati alla bellezza, la diffusione di tecnologie inclusive e la formalizzazione di nuove figure professionali come gli Ambasciatori di Bellezza. Gli ostacoli principali, attraverso un'analisi STEEP (Sociali, Tecnologici, Ecologici, Economici e Politici) sono stati individuati nella crisi ecologica e politica, nella polarizzazione sociale, nella frammentazione normativa e nella generalizzata mancanza di fiducia collettiva.

Le azioni strategiche che sono affiorate nel corso dell'esercizio di futuro includono campagne di sensibilizzazione, creazione di piattaforme di apprendimento *blended*, fondazione di reti locali e transnazionali, investimenti in ricerca-azione e nella formazione degli adulti come leva per la coesione democratica.

L'iniziativa è stata condivisa sulla "Piattaforma partecipativa dei cittadini" della Commissione europea⁶, rafforzando la connessione tra cittadinanza attiva e costruzione di politiche educative orientate alla Bellezza. È stato utilizzato

il *Learning Arch Design* ideato da Kaospilot⁷, business school danese, *customizzato* per CIAPE come *Futures Arches Design*, in un processo che ha sollecitato l'immaginazione creativa e la visione sistemica.

Il modello visuale di Kaospilot, rappresentato da un aeroplano di carta, descrive tre fasi ricorsive: decollo, volo e atterraggio. Questa traiettoria si applica anche ai futuri, concepiti come satelliti che viaggiano verso scenari desiderabili per poi ritornare a un presente rinnovato. Tale processo consente di integrare dati, visioni e pratiche, radicandole in un apprendimento trasformativo (Maturana & Varela, 2024).

Con un percorso di *reverse storytelling* ispirato al "viaggio dell'eroe" (Campbell 2016; Vogler 2010; Rebillot 2017), nell'ultima fase di *backcasting*, attraverso una *call to action* di azioni da intraprendere entro il 2027, i gruppi hanno contribuito a co-costruire una metastoria collettiva: "La Leggenda delle Api e degli Eroi del Bello". In essa, la metafora delle api e delle formiche simboleggia la costruzione di alleanze resilienti e la diffusione, lenta ma inarrestabile, di una nuova cultura educativa. Seminare bellezza come atto di rigenerazione sociale.

Il valore aggiunto di questo esercizio non risiede solo nella narrazione, ma nella creazione di una *roadmap* concreta: entro il 2027, i gruppi hanno individuato azioni specifiche, tra cui:

- Creazione di "focolai educativi" nei territori, dove coltivare l'etica della meraviglia e la scienza dell'armonia,
- Formazione e riconoscimento formale degli Ambasciatori,
- Radicamento del Manifesto della Pedagogia del Bello in esperienze vivide che lasciano il segno.

Questo approccio ha evidenziato che il successo della Pedagogia del Bello dipende dalla costruzione di un ecosistema che unisca educazione, politica, cultura, tecnologia e società civile in modo sistemico.

7. Conclusioni

La Pedagogia del Bello è oggi più che mai una proposta educativa urgente e necessaria. Si tratta di una rivoluzione culturale che pone il bello, l'etico e il relazionale al centro dei processi di apprendimento. Nell'ambito dell'educazione degli adulti, essa si rivela particolarmente efficace per rigenerare motivazione, senso di appartenenza, consapevolezza critica e benessere diffuso.

I formatori, attraverso un percorso di consapevolezza e formazione continua, possono diventare veri e propri "Ambasciatori di Bellezza", capaci di innescare desiderio e partecipazione attiva nei propri contesti. L'*assessment* dello stile formativo costituisce il primo passo per contribuire a un'educazione più equa, inclusiva e desiderabile. Gli educatori sono chiamati a spargere meraviglia e bellezza in ogni azione didattica, a lasciare che ogni parola, gesto e attività educativa proposta porti con sé semi di bellezza, capaci di radicarsi nei cuori e nelle menti dei discenti. A infondere nei percorsi educativi una bellezza che si traduca in curiosità, apertura, rispetto per le differenze e amore per l'apprendimento.

Nel 2040, immaginiamo una costellazione di Poli educativi ispirati alla Pedagogia del Bello in tutta Europa, in cui apprendere significhi anche emozionarsi, esplorare, custodire e creare.

Note

¹ Eleonora Perotti è Presidente del Centro Italiano per l'Apprendimento Permanente e Ambasciatrice Erasmus+ EDA; Email: eleonora@ciape.it.

² Mario Cusmai è componente della Direzione Scientifica del Centro Italiano per l'Apprendimento Permanente, esperto di playful learning,

³ Irene De Laurentiis è Esperta in Project Cycle Management, specializzata nella progettazione e implementazione di iniziative di educazione e formazione a livello internazionale.

⁴ Questo principio si allinea al 'gioco esplorativo' dei futuri, sollecitando immaginazione e meraviglia; è nostro dovere pedagogico considerare non solo le emozioni che accompagnano i futuri in quanto forma culturale, ma anche le sensazioni che contribuisce a produrre: meraviglia, vertigine, entusiasmo, 'disorientamento spaesante' (Appadurai, 2013).

⁵ www.pedagogiadelbello.it (data ultima consultazione 30/05/2025).

⁶ Cfr. <https://citizens.ec.europa.eu/participation/processes/mmf/f/69/meetings/1222?locale=it> (Data ultima consultazione 30/05/2025).

⁷ Cfr. <https://www.kaospilot.dk> (data ultima consultazione 30/05/2025).

Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (2013). *The Future as a Cultural fact*. Verso: London.
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi: Milano.
- Calvino, I. (2022). *Palomar*. Milano: Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 1983).
- Campbell, J. (2016). *L'eroe dai mille volti*. Milano: Lindau.
- CIAPE (2024). *Manifesto della Pedagogia del Bello*. www.pedagogiadelbello.it.
- Dreborg, H. (1996). *The essence of backcasting*. in *Futures*, 28(9), 813-828. Great Britain: Pergamon.
- European Commission. (2025). *Union of Skills: Building a competitive and inclusive Europe through lifelong learning*. Brussels: European Union. Disponibile in: <https://employment-social-affairs.ec.europa.eu> (consultato il 30 maggio 2025).
- Kishita, Y. (A cura di). (2021). *EcoDesign and Sustainability. Products, Services, and Business Models*. Springer; Milano.
- Maturana, H., & Varela, F. (2024). *L'albero della conoscenza. Le radici biologiche della conoscenza umana*. Milano: Mimesis.
- Morelli, U. (2023). *Indifferenza. Crisi di legame sociale, nuove solitudini e possibilità creative*. Roma: Castelvecchi.
- Morelli, U. & Gallese, V. (2024). *Cosa significa essere umani?* Milano: Feltrinelli.
- Rebillet, P. (2017). *Il viaggio dell'eroe*. Roma: Erialea.
- Vogler, C. (2010). *Il viaggio dell'eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e di cinema*. Dino Audino Editore: Roma.

Oltre lo stereotipo: l'esperienza di maternità per l'apprendimento delle competenze chiave

Flavia Virgilio¹, Chiara Marchetta²

Keywords

Maternità, Competenze Trasversali, Validazione delle competenze, Educazione degli adulti, Intersezionalità.

Abstract

L'esperienza di MOVE-UP (MOtherhood Valorisation and Empowerment for professional development – Upskilling Pathways) si inserisce nel quadro delle politiche europee per l'apprendimento permanente e promuove una nuova narrazione sulla maternità quale esperienza generativa di competenze.

Basato sulle teorie dell'apprendimento trasformativo ed esperienziale, il progetto valorizza abilità trasversali praticate grazie all'esperienza della maternità – resilienza, gestione del tempo, problem solving e decision making – riconoscendone l'elevata rilevanza per la vita personale e professionale. Sviluppato da un consorzio multidisciplinare con partner in Italia, Austria, Grecia, Portogallo e Belgio, MOVE-UP ha implementato un percorso di upskilling focalizzato sulla competenza chiave personale, sociale e imparare a imparare (PSL), integrando strumenti di autovalutazione, percorsi personalizzati di apprendimento e strumenti di validazione. Attraverso strategie di coinvolgimento mirate, più di 160 madri in condizioni di vulnerabilità sono state coinvolte nel progetto, con un'attenzione costante alle differenze socio-culturali e l'adozione di una prospettiva intersezionale.

Il percorso si è articolato in tre fasi – coinvolgimento, (auto)valutazione, apprendimento e validazione – finalizzate a identificare, potenziare e attestare competenze acquisite in contesti non formali e informali, contribuendo all'empowerment e all'occupabilità. Tali attività sono state supportate dalla creazione delle MOVE-UP Alliances, reti multilivello che hanno coinvolto oltre 100 organizzazioni a livello locale ed europeo, con l'obiettivo di garantire la sostenibilità e favorire la replicabilità.

MOVE-UP si configura così come un'iniziativa sistemica capace di generare impatti trasformativi sia a livello individuale che di sistema, proponendo un modello strategico per la parità di genere e l'integrazione sociale, attraverso il riconoscimento della maternità come esperienza di apprendimento.

1. Introduzione

In un momento storico in cui le politiche europee investono con forza sull'apprendimento permanente, l'empowerment individuale e l'inclusione sociale, il progetto “MOVE-UP – MOtherhood Valorisation and Empowerment for professional development – Upskilling Pathways” (2023–2025) introduce un cambio di paradigma: considerare la maternità come un'esperienza formativa, generativa di competenze fondamentali per la vita personale, professionale e sociale.

Contrapponendosi ad una narrazione ancora diffusa, che tende a rappresentare la maternità come una fase di interruzione o marginalizzazione nei percorsi di crescita professionale, MOVE-UP ha sviluppato un percorso di upskilling fondato sul riconoscimento e la valorizzazione delle competenze maturate nel contesto della maternità. Al centro di questo impianto metodologico si trova la competenza personale, sociale e imparare a imparare (PSL), delineata nella *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (European Council, 2018).

Il progetto si è ispirato alle teorie dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow (2016) e dell'apprendimento esperienziale di David Kolb (1984), adottando un approccio in cui la riflessione sull'esperienza personale e la

sua traduzione in consapevolezza competenziale diventano strumenti di riattivazione formativa. MOVE-UP riconosce nella maternità la pratica quotidiana di abilità come la gestione del tempo, la flessibilità cognitiva, la resilienza emotiva, la capacità di affrontare situazioni complesse e il coordinamento relazionale. Queste abilità, spesso invisibili nei contesti istituzionali, sono centrali per (ri)accedere a opportunità di formazione e lavoro e per la piena partecipazione alla vita sociale e democratica (EIGE, 2017, European Commission, 2020).

La ridefinizione della maternità come contesto generativo di apprendimento assume anche una valenza strategica in chiave di parità di genere. MOVE-UP si inserisce in una visione che punta a superare la contrapposizione tra carriera e cura, proponendo un modello in cui le competenze sviluppate nella vita familiare, e nei contesti informali in genere, abbiano pari dignità e rilevanza rispetto a quelle acquisite in contesti formali. Questo approccio intende contrastare le forme di segregazione verticale e orizzontale che ancora penalizzano le donne nel mercato del lavoro e nei sistemi di istruzione e formazione.

Attraverso il riconoscimento delle competenze informali e non formali, MOVE-UP apre spazi di legittimazione per esperienze spesso sottovalutate o misconosciute, contribuendo a riequilibrare i rapporti di potere nella definizione di ciò che “vale” nei percorsi educativi e professionali. In tal senso, il progetto non solo sostiene l'inclusione delle madri nei processi di upskilling e reskilling, ma promuove un cambiamento culturale più ampio, orientato a rendere i sistemi formativi e occupazionali più equi, accessibili e adattabili alla diversità delle traiettorie di vita.

MOVE-UP è stato realizzato da un consorzio europeo multidisciplinare, con il contributo di partner provenienti da Italia, Austria, Grecia, Portogallo e Belgio. Ciascuno di essi ha portato competenze distinte, complementari e fondamentali per lo sviluppo integrato del progetto.

I partner coinvolti sono:

- FORMA.Azione (Italia), Coordinatore del progetto, è un ente con consolidata esperienza nella progettazione europea e nella formazione professionale, con un focus sull'inclusione sociale, la parità di genere e, in generale, l'integrazione delle dimensioni formative e sociali.
- RIDAP (Italia) è la Rete Italiana dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), con una lunga tradizione nell'educazione formale e non formale rivolta a persone adulte, in particolare nei contesti di vulnerabilità.
- die Berater (Austria) è una realtà specializzata nella formazione continua, con competenze avanzate nella valutazione dell'impatto dei progetti educativi.
- AKEP – Academy of Entrepreneurship (Grecia) è un'organizzazione impegnata nella promozione dell'imprenditorialità e nella formazione per adulti, con una forte vocazione all'innovazione didattica e digitale.
- APEFA (Portogallo) è una rete nazionale per l'educazione e la formazione delle persone adulte, con particolare attenzione ai soggetti vulnerabili e all'adozione di metodologie inclusive in contesti educativi eterogenei.
- EAEA – European Association for the Education of Adults (Belgio) è un'organizzazione di riferimento a livello europeo per le politiche educative degli adulti, attiva nel favorire il dialogo tra pratiche locali e indirizzi strategici dell'Unione Europea.

Il coinvolgimento di oltre 130 madri nei percorsi formativi, il feedback raccolto da oltre 60 stakeholder e la costruzione condivisa di strumenti di autovalutazione, valutazione, formazione e validazione delle competenze dimostrano la capacità del partenariato di generare innovazione a partire dall'ascolto e dalla co-progettazione.

2. Il quadro di riferimento europeo

MOVE-UP pone le sue fondamenta nelle politiche europee volte all'empowerment e al riconoscimento delle competenze non formali e informali. In particolare, riprende la struttura di Upskilling Pathways (European Council, 2016), suddivisa nelle tre fasi di assessment, tailored learning e validation, calibrando il percorso modulare sulle esigenze specifiche delle madri coinvolte, attraverso una mappatura iniziale delle competenze pregresse e una definizione di obiettivi di sviluppo mirati. Contribuisce inoltre agli obiettivi della European Skills Agenda (European Commission, 2020) offrendo, attraverso una piattaforma digitale multilingue, un modello formativo orientato al rafforzamento della competenza personale, sociale, di apprendimento e delle abilità di base maggiormente richieste dal mercato del lavoro, colmando così specifici gap e favorendo la riattivazione delle madri attualmente in cerca di opportunità formative o di lavoro. In coerenza con il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali (European Commission, 2017), MOVE-UP garantisce pari accesso alla formazione continua e valorizza la genitorialità come esperienza di apprendimento, promuovendo al tempo stesso la parità di genere e il diritto a opportunità lavorative e formative eque. Sul piano metodologico, il framework LifeComp (Sala et al., 2020) è incorporato in modo operativo all'interno di tutti i moduli formativi progettati: le cinque dimensioni – dalla consapevolezza di sé alla capacità di collaborare, dalla gestione della propria carriera al lifelong learning – sono esplorate attraverso esercitazioni pratiche, strumenti di autovalutazione e spunti di riflessione individuale. Parallelamente, l'adozione del Quadro per le micro-credenziali permette il rilascio di e-badge al superamento di ciascun modulo, rendendo trasparente e spendibile il riconoscimento delle competenze acquisite sia a livello locale che europeo.

3. Il modello "MOVE UP"

Coinvolgere e motivare

La prima parte delle attività realizzate si è concentrata sulle strategie per coinvolgere e motivare le donne a partecipare al percorso di upskilling di "MOVE UP".

Una Strategia di Coinvolgimento ad hoc è stata sviluppata con il coordinamento di RIDAP, in particolare con i dirigenti e le docenti dei CPIA di Bologna, Udine e Roma 4¹. Tutti i materiali sono reperibili all'indirizzo <https://academyofentrepreneurship.org/move-app>.

La strategia illustra le diverse misure che i/le professionisti/e dell'Educazione degli adulti (EdA) possono adottare per massimizzare l'efficacia delle azioni di coinvolgimento rivolte alle madri con basso livello di qualifica. Sulla base della strategia è stato implementato un processo di coinvolgimento con lo scopo di:

- verificare l'efficacia della strategia stessa, intesa come prototipo che include misure di sensibilizzazione e di orientamento finalizzate a riflettere su come superare i pregiudizi e gli stereotipi di genere, e a rendere evidenti e valorizzare, nel contesto dell'apprendimento permanente, le esperienze e i bisogni del gruppo target;
- reclutare almeno 40 donne da coinvolgere in successive attività di autovalutazione, formazione e validazione delle competenze di base e trasversali;

Per verificare l'efficacia della strategia di coinvolgimento, ciascun team regionale o nazionale ha condotto un test preliminare con un campione di dieci donne per Paese, adattandone successivamente l'impianto in base ai risultati emersi. Una volta validata, la strategia è stata implementata a livello regionale e nazionale, con il reclutamento dei gruppi target e la realizzazione di attività di sensibilizzazione, in stretta collaborazione con gli stakeholder locali. Nei quattro Paesi coinvolti, i gruppi target interessati nel testing presentano specificità e bisogni differenti. In Italia, l'intervento si è concentrato su donne con background migratorio, spesso soggette a forme multiple

di discriminazione intersezionale legate a genere, provenienza, status giuridico, religione e condizione socioeconomica, che le espongono a maggior rischio di esclusione e sfruttamento. In Austria, il gruppo principale ha incluso madri disoccupate, molte delle quali prive del titolo di scuola dell'obbligo. In Grecia, il lavoro si è focalizzato su madri disoccupate o che non avevano ripreso il lavoro dopo il parto, promuovendo un dialogo diretto con imprese e datori/datrici di lavoro per individuare le competenze richieste e costruire percorsi formativi compatibili con le esigenze di conciliazione. In Portogallo, l'intervento ha riguardato madri con bassi livelli di qualifica, che, nonostante il riconoscimento sociale del loro ruolo, incontrano forti ostacoli occupazionali dovuti alle aspettative del mercato rispetto alla loro disponibilità e continuità lavorativa.

La raccolta dei dati relativi alla fase di testing è avvenuta attraverso due strumenti principali: un questionario rivolto ai formatori e alle formatrici coinvolti nell'attuazione della strategia, per valutarne l'efficacia e raccogliere proposte di miglioramento, e un modulo online compilato dai gruppi di lavoro territoriali, focalizzato sull'analisi delle criticità e delle lezioni apprese durante il processo di coinvolgimento.

Il processo di coinvolgimento e la fase di testing della strategia hanno evidenziato, da un lato, l'efficacia dell'approccio partecipativo adottato dal progetto "MOVE-UP" nel promuovere il contatto con madri in condizione di vulnerabilità, e dall'altro, la complessità di attivare gruppi target spesso lontani dai contesti formativi, nonostante un'attenta e accurata identificazione dei profili da parte di tutti i partner. Le criticità emerse non hanno riguardato unicamente le destinatarie, ma si sono radicate nei contesti di vita e nelle condizioni strutturali entro cui si sono innestate le attività progettuali. Le competenze acquisite attraverso la maternità, pur essendo diffuse, trasversali e di alto valore, risultano ancora scarsamente riconosciute e valorizzate, tanto dalla società quanto dalle stesse donne, a causa di una narrazione dominante che relega la maternità a una sfera meramente privata ed emotiva, oscurandone l'impatto trasformativo e il potenziale formativo.

L'innovatività del progetto, volto a valorizzare le competenze praticate grazie all'esperienza di maternità, ha dunque rappresentato una sfida culturale e politica, scontrandosi con la persistenza di stereotipi e pregiudizi di genere fortemente radicati nei contesti sociali. Tuttavia, proprio in questa sfida risiede uno degli impatti più significativi di "MOVE-UP": il coinvolgimento attivo e strutturato di numerosi stakeholder ha permesso un'elaborazione partecipata e, in molti casi, una vera e propria co-creazione della strategia di coinvolgimento, costruita a partire dalle specificità dei contesti locali, regionali e nazionali. Ciò ha favorito l'avvio di processi trasformativi, orientati verso un cambiamento strutturale e culturale in direzione della parità di genere.

In tutti e quattro i paesi coinvolti, il ruolo degli stakeholder si è rivelato decisivo per affrontare le complessità derivanti dalla varietà dei profili delle partecipanti, consentendo un approccio realmente inclusivo e sistemico. L'intero impianto metodologico si è basato su una prospettiva intersezionale (McCall, 2005), riconoscendo che i percorsi individuali sono frutto dell'interazione tra molteplici fattori – genere, status socioeconomico, età, appartenenza culturale e linguistica – e dei contesti entro cui si sviluppano. In Italia, dove il focus si è concentrato su madri con background migratorio, l'approccio si è arricchito ulteriormente attraverso la lente della superdiversità (Vertovec, 2007), riconoscendo la presenza di reti transnazionali (Guarnizo, Smith, 1998) che influenzano profondamente le traiettorie migratorie, le pratiche quotidiane e le rappresentazioni del ruolo materno. In questo quadro, il progetto ha prodotto non solo risultati operativi rilevanti, ma anche un avanzamento sul piano culturale, contribuendo a ridefinire i confini del valore formativo e sociale attribuito alla maternità.

Valorizzare le competenze

Il processo di identificazione, valorizzazione e riconoscimento delle competenze nel progetto MOVE-UP ha adottato un approccio metodologico strutturato in tre fasi fondamentali: self-assessment e valutazione, apprendimento e rafforzamento, e infine validazione delle competenze. Ciascuna fase ha contribuito a

riconoscere, potenziare e formalizzare il patrimonio di competenze maturato dalle madri coinvolte, in un'ottica di empowerment individuale, inclusione formativa e promozione della parità di genere nell'apprendimento permanente e nel mondo del lavoro.

Autovalutazione e valutazione

La fase iniziale si è articolata in due momenti. Il primo, dedicato all'autovalutazione della competenza personale, sociale e di apprendimento (PSL), in cui le partecipanti hanno preso parte ad attività di storytelling e riflessione guidata sull'esperienza della maternità, al fine di far emergere competenze trasversali e spesso non riconosciute (Knowles, 1996). La valorizzazione di tali competenze ha svolto un ruolo di *driver* per l'attivazione e il potenziamento delle competenze di base, innescando un processo di empowerment che ha facilitato l'apprendimento di competenze alfabetiche, matematiche, digitali e finanziarie.

Nel secondo momento, rivolto alla valutazione delle competenze di base, sono state somministrate prove pratiche e test strutturati per valutare in modo oggettivo il livello di padronanza.

Complessivamente, sono stati utilizzati 15 strumenti selezionati da un insieme di 28 tool europei, scelti in base a criteri di efficacia valutativa, usabilità, adattabilità al target e all'esperienza di maternità, e integrazione in contesti non formali di apprendimento. Il processo, co-progettato con 16 esperti internazionali e sperimentato su 168 madri in quattro paesi, ha prodotto dati qualitativi e quantitativi che attestano sia l'emersione di competenze latenti sia il rafforzamento dell'autostima, della capacità di iniziativa e della visibilità delle abilità.

Apprendimento e rafforzamento

Sulla base dei bisogni emersi nella fase precedente, è stato ideato il *"MOVE-UP Plan"*, un modello formativo modulare che delinea percorsi personalizzati e flessibili, metodologie di apprendimento e linee guida per il superamento di bias e stereotipi di genere. I moduli, erogati in modalità blended, hanno riguardato sia la competenza PSL (autoregolazione, comunicazione efficace, gestione dell'ansia), sia le competenze di base (alfabetizzazione digitale, educazione finanziaria, abilità alfabetiche e matematiche). Ogni modulo è stato sperimentato in piccoli gruppi e monitorato attraverso osservazione partecipata e questionari di valutazione post-attività. Le partecipanti hanno manifestato un significativo miglioramento nella capacità di affrontare compiti complessi, nel lavoro collaborativo e nella pianificazione del proprio percorso futuro. Grazie alle attività di condivisione, si è inoltre favorita la creazione di una comunità tra madri: molte hanno dichiarato di sentirsi, per la prima volta, realmente riconosciute, sostenute e valorizzate. Infine, l'utilizzo dell'app MOVE-UP ha facilitato l'accesso personalizzato ai materiali, sostenendo l'apprendimento continuo e l'autonomia delle partecipanti.

Validazione

Nella fase conclusiva il progetto ha supportato la formalizzazione delle competenze acquisite dalle partecipanti mediante l'adozione di strumenti riconosciuti a livello europeo. L'emissione di e-badge e micro-credenziali ha permesso alle madri di attestare ufficialmente (o mettere le basi per la certificazione) delle proprie abilità, rendendole più visibili e spendibili nei contesti formativi e lavorativi. Questo passaggio si è rivelato determinante per contribuire ad abbattere le barriere strutturali che tradizionalmente impediscono il riconoscimento delle competenze informali pratiche nel contesto dell'esperienza di maternità, consolidando al contempo un'identità professionale e contribuendo in misura significativa alla promozione della parità di genere.

Lavorare sulle reti

La dimensione trasformativa del progetto “MOVE-UP” è stata ulteriormente potenziata grazie alla creazione di reti multilivello, le “MOVE-UP Alliances”, che hanno garantito la sostenibilità e la scalabilità di modelli e pratiche sviluppati. A livello nazionale, in Italia, Austria, Grecia e Portogallo, le Alliances hanno coinvolto 100 organizzazioni, tra cui provider di istruzione/formazione delle persone adulte, organizzazioni della società civile, amministrazioni pubbliche, imprese e sindacati, con la partecipazione di 94 stakeholder in 10 focus group.

Le attività delle Alliances si sono sviluppate attraverso tre fasi principali:

- la prima, focalizzata sull'outreach e sul coinvolgimento dei partecipanti, ha visto la messa a punto delle strategie di sensibilizzazione e il rafforzamento della rete locale tramite focus group, incontri con gli stakeholder e la mappatura delle buone pratiche. A livello internazionale, si è privilegiato lo scambio di esperienze sui metodi di outreach e sui ruoli degli stakeholder;
- nella seconda fase, gli stakeholder hanno fornito feedback sugli strumenti di autovalutazione e sulle strategie per l'apprendimento e la validazione delle competenze, contribuendo a migliorare il “MOVE-UP Plan” e le relative risorse. A livello internazionale, il dibattito si è concentrato sul ruolo dell'autovalutazione come processo di empowerment;
- nella terza fase, è stato possibile fare il punto sui risultati del progetto, definendo strategie per la sua diffusione a lungo termine. Le attività internazionali si sono concentrate sulla sostenibilità, sull'usabilità e sulle opportunità di trasferimento dell'innovazione generata.

In questo contesto, le “MOVE-UP Alliances” possono essere considerate potenziali *reti territoriali*, poiché, pur essendo state concepite come alleanze multilivello a livello nazionale e internazionale, hanno avuto un impatto specifico soprattutto nella dimensione locale, per l'Italia in particolare a Udine, Bologna e Roma. Grazie alla loro struttura flessibile, queste alleanze hanno stimolato la creazione di collegamenti tra le diverse realtà territoriali, tra cui enti formativi, amministrazioni locali, servizi sociali, ONG, sindacati e imprese. In questo modo, hanno promosso la cooperazione tra attori diversi, spesso provenienti da settori distinti, con l'obiettivo di affrontare le sfide comuni dell'apprendimento permanente e dell'inclusione sociale.

Attraverso la condivisione di risorse, competenze e buone pratiche, le “MOVE-UP Alliances” hanno permesso ai vari soggetti coinvolti di lavorare in sinergia per sviluppare soluzioni formative che rispondano ai bisogni specifici delle persone adulte, in particolare quelle più vulnerabili, come le madri che rientrano nei percorsi di istruzione e formazione nel mercato del lavoro. Grazie a questa collaborazione, le Alliances hanno avuto il potenziale di consolidarsi come reti locali che, con il tempo, potrebbero evolversi in strutture più solide e radicate, in grado di garantire un supporto duraturo per l'apprendimento permanente. La continuità e il rafforzamento delle collaborazioni tra gli enti coinvolti contribuiranno a creare una rete di supporto capillare, che possa rispondere in modo efficace alle esigenze formative delle comunità locali, facilitando l'accesso all'educazione e all'inclusione sociale per tutti.

Questo approccio sistemico — agendo non solo sul cambiamento delle competenze individuali ma anche sulle prassi e sulle condizioni organizzative — ha prodotto accordi di collaborazione formali tra enti formatori e amministrazioni locali, nonché l'adozione di indicatori specifici per il monitoraggio dell'impatto di genere. Infine, in Italia è stato supportato lo sviluppo di future reti territoriali per l'apprendimento permanente, coinvolgendo CPIA, servizi sociali, Università, autorità pubbliche ed enti del Terzo Settore, con l'obiettivo di sistematizzare il modello “MOVE-UP” sul territorio.

4. Lezioni apprese e prospettive di lavoro future

L'approccio globale dell'iniziativa MOVE-UP sottolinea l'importanza di cambiare la narrazione sulla maternità, promuovendo un cambiamento culturale e affrontando le barriere interne ed esterne per creare un ambiente più inclusivo e di supporto per le donne che rientrano nel mondo della formazione e/o del lavoro. L'enfasi posta su inclusività, empowerment e costruzione di comunità ha favorito la creazione di un ambiente di apprendimento solidale, capace di generare cambiamenti positivi nell'autopercezione delle partecipanti e nelle loro prospettive di occupabilità. Il riconoscimento e la convalida delle competenze e delle capacità acquisite o rafforzate durante l'esperienza della maternità hanno costituito una base solida per un percorso di crescita personale e professionale sostenibile nel tempo. Il progetto ha supportato le madri nel rafforzamento della fiducia in sé stesse, nell'acquisizione di nuove competenze e nella ricerca consapevole e autonoma del proprio spazio nel mondo del lavoro.

Il principale risultato dell'iniziativa è stato quello di dimostrare il valore dell'emancipazione di gruppi di cittadini/e a rischio di esclusione dai percorsi educativi e dal reinserimento nel mercato del lavoro, nonché l'importanza della promozione della parità di genere all'interno del sistema dell'apprendimento permanente e del mondo del lavoro. Il progetto ha inoltre evidenziato la rilevanza strategica di un approccio basato sulle competenze quale leva per un accesso più equo e mirato al lavoro.

L'esperienza di *"MOVE-UP"*, arricchita dal continuo confronto tra i partner e gli stakeholder a livello nazionale e internazionale, ha contribuito a delineare una serie di direzioni future che possono consolidare e proseguire il lavoro avviato nel campo del mainstreaming di genere e dell'inclusione. Tra queste, emerge con forza il ruolo fondamentale delle politiche e della pianificazione strategica nel sostenere l'intero ecosistema che comprende l'educazione delle persone adulte, i servizi per l'impiego e l'orientamento professionale, i servizi di supporto e conciliazione, i datori di lavoro e le parti sociali.

L'integrazione del mainstreaming di genere e della prospettiva intersezionale dovrebbe rappresentare un elemento trasversale a tutte le politiche e strategie pianificate, supportata da costanti attività di sensibilizzazione rivolte alle istituzioni e alle reti, con l'obiettivo di decostruire stereotipi e promuovere rappresentazioni positive del ruolo delle donne e delle madri.

Le politiche e i finanziamenti strutturali dovrebbero altresì facilitare e sostenere lo sviluppo di collaborazioni, partnership e strategie congiunte tra i servizi per l'istruzione, l'occupazione e il welfare, i datori di lavoro e le imprese locali, prevedendo, ad esempio, lo sviluppo e il consolidamento di un sistema integrato di assistenza sociale e di sostegno finanziario individuale, nonché strategie di conciliazione, al fine di rendere le iniziative educative realmente accessibili.

Infine, un chiaro invito all'azione è rivolto ai decisori politici e ai finanziatori, affinché sostengano e promuovano — sia dal punto di vista finanziario che politico — iniziative che includano, tra le azioni chiave, elementi fortemente motivanti per le donne e per gli adulti in generale a entrare o rientrare nei percorsi di istruzione e nel mondo del lavoro. Tra queste: attività di valutazione e riconoscimento delle competenze, opportunità di formazione flessibile, programmi di tutoraggio, sviluppo di reti di supporto e comunità di apprendimento. Tali azioni non devono essere considerate misure accessorie, ma fasi centrali e strategiche di percorsi flessibili e significativi di sviluppo personale, educativo e professionale.

Note

¹ Flavia Virgilio è Dirigente del CPIA Udine e project manager MOVE UP per RIDAP. dirigente@cpiaudine.edu.it

² Chiara Marchetta è coordinatrice area progetti europei e project manager MOVE UP, FORMA.Azione srl – Perugia. marchetta@azione.com

Riferimenti bibliografici

- Guarnizo, M. P., Smith, L. E. (eds) (1998). *Transnationalism From Below*. Piscataway NJ: Transaction Publishers.
- Knowles, M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kolb, A. D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- McCall L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sig*, 30/3, 1771-1800.
- European Council (2016). *Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults*. Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=OJ:JOC_2016_484_R_0001 [09/06/2025].
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Disponibile in: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en [09/06/2025].
- Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59/1, 10-21.
- Vertovec, S. (2007), Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. Disponibile in: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465> [09/06/2025].
- EIGE, (2017). *Gender, skills and precarious work in the EU: Research note*. Disponibile in: https://eige.europa.eu/resources/ti_pubpdf_mh0217250enn_pdfweb_20170503163908.pdf [09/06/2025].
- European Commission (2017). *European Pillar of Social Rights*. Disponibile in: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union_en [09/06/2025].
- European Commission (2020). *European Skills Agenda*. Disponibile in: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/european-skills-agenda_en [09/06/2025].
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC [09/06/2025].
- ILO (2002). *Italy: good practices to prevent women migrant workers from going into exploitative forms of labour*. Disponibile in: <https://www.ilo.org/publications/italy-good-practices-prevent-women-migrant-workers-going-exploitive-forms> [09/06/2025].
- MOVEUP (2024). *Sito progetto*. Disponibile in: <https://academyofentrepreneurship.org/move-app> [09/06/2025].
- OECD (2017). *The Pursuit of Gender Equality*. Disponibile in: https://www.oecd.org/en/publications/the-pursuit-of-gender-equality_9789264281318-en.html [09/06/2025].

STEAM ed educazione degli adulti: esperienze laboratoriali

Elia Ambrosio¹, Francesca Nerattini², Lucia Petrà³, Claudia Sarri⁴

Keywords

Istruzione per adulti,
Apprendimento permanente,
Inclusione, Pratiche didattiche.

Abstract

L'approccio STEAM è fondamentale per l'educazione tanto dei giovani quanto degli adulti, offrendo opportunità di aggiornamento e crescita professionale. Tuttavia, nell'istruzione per adulti, si riscontra ancora oggi una carenza di risorse e pratiche didattiche STEAM condivise, specialmente per i contesti carcerari. Questo articolo esplora quattro esperienze laboratoriali STEAM svolte al CPIA 1 di Prato: "RACCONTIAMOLA", "IL MONDO NEL PIATTO", "B-FRIENDS" e "SCACCO MATTO". I progetti hanno coinvolto gli studenti del primo livello in attività pratiche e interdisciplinari, utilizzando metodologie innovative come il Trialological Learning Approach e il Problem Solving Collaborativo. Hanno, inoltre, favorito lo sviluppo di competenze trasversali e l'inclusione sociale, e migliorato le abilità linguistiche e digitali. I risultati dimostrano l'efficacia dell'approccio STEAM nell'affrontare le sfide educative contemporanee, sottolineando la necessità di ampliare le risorse didattiche nei CPIA.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, l'approccio educativo STEAM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Arte e Matematica, NSF 2007) ha acquisito un'importanza crescente, offrendo un *framework* multidisciplinare che promuove l'interconnessione tra discipline tradizionalmente separate (Bozkurt et al., 2019; Sanders, 2009). Mentre STEAM è spesso associato all'educazione dei più giovani, le sue applicazioni con gli adulti sono altrettanto significative e rappresentano un'opportunità fondamentale per l'aggiornamento e la crescita professionale (Botes et al., 2023). L'educazione degli adulti, infatti, gioca un ruolo cruciale nel preparare gli individui a rispondere alle sfide moderne (Botes et al., 2021). La possibilità di sviluppare competenze interdisciplinari attraverso un approccio STEAM consente agli adulti di acquisire abilità pratiche e teoriche che li rendono più competitivi, innovativi e capaci di affrontare un mondo lavorativo sempre più complesso (Sanders, 2009).

In questo scenario, STEAM non è solo un insieme di conoscenze tecniche, ma un approccio che favorisce un apprendimento continuo (*lifelong learning*), promuovendo la curiosità, la sperimentazione e la capacità di adattamento. L'introduzione delle STEAM nell'educazione degli adulti si traduce quindi in un'opportunità per rispondere alle esigenze di una società che richiede individui più consapevoli, preparati e creativi (Tasiopoulou et al., 2022). Per sviluppare le competenze STEAM è fondamentale: integrare azioni innovative e metodologie didattiche efficaci che mirano a rafforzare le competenze scientifiche attraverso attività pratiche e laboratoriali; l'uso di tecniche (*problem solving, learning by doing, tinkering*, Furlong & Léger 2023) per permettere agli studenti di affrontare problemi reali; la creazione di un ambiente inclusivo essenziale a garantire pari opportunità e accesso alle carriere (DM 184/2023).

Nonostante ormai si conosca bene l'importanza che riveste lo studio delle materie STEAM, in Italia, più che in altri Paesi, è presente ancora una netta separazione tra materie scientifiche e umanistiche, con la conseguente scarsa diffusione delle competenze stesse e una bassa percentuale (26,8%, OCSE, 2025) di laureati in tali discipline. Inoltre, gli attuali programmi di studio per i vari livelli di istruzione non contemplano specifici riferimenti alle discipline STEAM nel loro insieme, poiché le diverse materie sono tradizionalmente considerate come insegnamenti separati. Non sorprende quindi che il Ministero dell'Istruzione e del Merito abbia definito delle *Linee guida per le*

discipline STEM con l'obiettivo di agevolare l'inclusione di iniziative mirate nel programma educativo delle scuole, finalizzate a potenziare le competenze matematiche-scientifiche-tecnologiche e digitali mediante l'adozione di metodologie didattiche innovative (DM 184/2023), e che nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) siano state previste specifiche linee (Missione 4, Componente 1, Investimento 3.1; Piano Scuola 4.0) per la creazione di ambienti innovativi per la didattica delle STEAM atte a promuovere l'integrazione, all'interno dei curricula di tutti i cicli scolastici.

2. Esperienze STEAM al CPIA 1 di Prato

Alla luce di quanto espresso sinora, vengono descritte esperienze didattiche STEAM, svolte nel contesto dei percorsi di primo livello primo periodo del Centro Provinciale di Istruzione degli Adulti di Prato, realizzate con gli studenti iscritti presso la sede centrale (2.1; 2.2; 2.3), e con gli studenti reclusi presso la Casa circondariale "La Dogaia" (2.2; 2.4).

L'obiettivo principale che ha mosso le azioni didattiche è stato quello di avvicinare gli studenti alle discipline scientifiche, aumentando la motivazione e il coinvolgimento attivo attraverso tematiche afferenti alla vita quotidiana, migliorando al contempo le competenze linguistiche per quanto concerne sia lingua italiana che il linguaggio settoriale, utilizzando tecnologie digitali, strumenti informatici e piattaforme online per facilitare l'apprendimento e la collaborazione tra studenti.

2.1 "RACCONTIAMOLA": un laboratorio di photovoice

"RACCONTIAMOLA! Scatta, racconta, condividi"⁴ è un progetto che mette al centro la fotografia come strumento di espressione, partecipazione e cambiamento. In un'epoca in cui scattare una foto è diventato un gesto quotidiano e immediato, questo laboratorio ha voluto trasformare un semplice clic in un'occasione per conoscere meglio la tecnica fotografica e, soprattutto, per riflettere in modo collettivo sulla realtà che ci circonda. Il tutto attraverso il metodo del *photovoice*, che unisce immagini e narrazione per promuovere il cambiamento sociale e l'*empowerment* della comunità (Santinello et al., 2022).

Il progetto ha coinvolto circa 15 studenti⁴ per un totale di 16 ore e si è mosso su due obiettivi principali: da un lato, sviluppare competenze digitali legate al mondo della fotografia; dall'altro, migliorare la capacità di comunicazione, soprattutto in contesti dove la lingua italiana può rappresentare una barriera da superare.

Il percorso è partito da una domanda semplice: "Cosa porta con sé la parola cambiamento?". Da qui è nato un dibattito collettivo per definire il tema e le sue possibili interpretazioni. I partecipanti al laboratorio hanno scattato delle fotografie per raccontare il loro punto di vista su questa tematica utilizzando il linguaggio non verbale delle immagini a cui, in un secondo momento, è stata aggiunta la componente della narrazione e la forza delle parole. Le immagini scattate hanno dato la possibilità di sollevare discussioni di gruppo e momenti di riflessione condivisa che hanno permesso di esprimere la propria creatività e sviluppare una maggiore consapevolezza sul tema affrontato partendo da un punto comune: la fotografia. Si è poi passati all'apprendimento delle regole base di composizione fotografica, alla realizzazione degli scatti, all'uso di software per il fotoritocco e alla condivisione delle immagini.

Il percorso ha comportato l'ideazione e la realizzazione di tre fasi fondamentali. La preparazione, ossia la fase in cui le docenti^{3,4} hanno riflettuto sulla definizione del tema da affrontare (il cambiamento) e preparato il materiale e gli strumenti per le attività. La fase di attuazione si è sviluppata alternando momenti formativi (sulla tecnica del *photovoice*, le basi della fotografia, i programmi di *editing* e condivisione) a uscite sul territorio per scattare le foto, e chiedendo poi agli studenti di tradurre in parole il pensiero nascosto dietro l'immagine, ideare un titolo e una didascalia descrittiva che spiegasse meglio il loro punto di vista. Infine, la fase di comunicazione dei risultati, occasione di confronto, ma anche di conoscenza di strumenti informatici di condivisione (come

Google Drive e bacheche virtuali condivise) e programmi di grafica e fotoritocco *open source*. L'ultimo e più importante passaggio è stato quello che ha impegnato studenti e studentesse nell'allestimento della mostra fotografica nell'atrio d'ingresso dell'istituto scolastico con momenti di divulgazione e confronto con le autorità locali intervenute e gli altri studenti/studentesse e docenti (Figura 1), nonché alla produzione di un fotolibro.

Il progetto ha mostrato molti punti di forza: ha favorito la partecipazione attiva, valorizzato la creatività individuale, stimolato l'integrazione tra i partecipanti e promosso un uso consapevole della fotografia. Tuttavia, sono emerse anche alcune criticità, come la difficoltà nella produzione dei testi (titolo e didascalia) da abbinare alle immagini, segno della necessità di rafforzare il collegamento con le competenze dell'area umanistica. Un altro aspetto da potenziare riguarda il coinvolgimento delle amministrazioni e delle realtà locali, per ampliare la rete e il raggio d'azione dei progetti scuola.

Il progetto "RACCONTIAMOLA!" ha rappresentato un'esperienza di crescita collettiva e ha permesso ai partecipanti di scoprire nuovi linguaggi, avere una maggiore consapevolezza del mezzo fotografico, confrontarsi con prospettive diverse e accrescere la propria consapevolezza – su di sé, sugli altri e sul mondo che li circonda.



Figura 1: alcuni momenti del progetto. Da in alto a sinistra a in basso a destra: discussione di gruppo delle immagini; uscita fotografica sul territorio; evento conclusivo della mostra fotografica aperto alla cittadinanza; gruppo dei partecipanti, preparazione della mostra fotografica.

2.2 "IL MONDO NEL PIATTO": un ricettario condiviso

Il progetto "IL MONDO NEL PIATTO"³ ha visto gli studenti protagonisti di un laboratorio creativo e collaborativo finalizzato alla realizzazione di un ricettario digitale che potesse essere fruibile e consultabile da tutti. Il percorso ha dato l'opportunità di implementare competenze linguistiche e digitali stimolando il pensiero creativo e la cooperazione tra gli studenti, anche in contesti complessi come quello della Casa Circondariale "La Dogaia" di Prato. Uno degli obiettivi principali del progetto è stato quello di sviluppare le competenze di *problem solving*, utilizzando il "Metodo Progettuale" di Bruno Munari (1983), che insegna a risolvere problemi complessi scomponendoli in passaggi più semplici. La conoscenza di questo approccio, attraverso attività pratiche e di *role playing*, è stata essenziale per la prosecuzione del laboratorio: dall'analisi delle ricette come veri e propri algoritmi, all'uso del linguaggio tecnico, fino alla creazione finale del ricettario.

Il progetto, svolto in circa 12 ore curriculari, si è sviluppato in fasi. La prima fase ha previsto l'analisi dettagliata di una ricetta, come testo regolativo, e delle sue singole componenti, comprendendo che ogni passo è parte di un vero e proprio algoritmo che guida verso un risultato finale ben definito e preciso. Successivamente, gli studenti si sono concentrati sul lessico specifico delle ricette, imparando a usare il linguaggio tecnico necessario per descrivere le diverse fasi di una preparazione. Ogni partecipante ha poi scelto una ricetta tradizionale della propria cultura, creando un'infografica grazie all'utilizzo di *Canva* (nella sua versione gratuita). Questa rappresentazione visiva ha permesso di semplificare la presentazione dei passaggi della ricetta, rendendo il processo più immediato e accessibile. Per ogni ricetta, è stato inoltre calcolato il costo, in collaborazione con le docenti di matematica, utilizzando un foglio di calcolo (*Google Sheets*). Una volta completata l'impaginazione (con *Google Docs*), le ricette sono state salvate in formato PDF e caricate su un *Padlet*⁵ condiviso, creando una banca dati accessibile a tutti. Gli studenti della sede carceraria, invece, hanno seguito lo stesso percorso in versione cartacea, e le loro ricette sono state digitalizzate e caricate online dai docenti.

Tra gli aspetti più positivi del progetto, spicca sicuramente la capacità di mettere in dialogo diverse discipline: lingua, matematica e tecnologia hanno lavorato insieme in un unico percorso, dando vita a un'esperienza davvero completa e formativa. Inoltre, il laboratorio ha permesso agli studenti di acquisire competenze digitali⁶ sempre più richieste nel mondo del lavoro e fondamentali per l'inclusione sociale e professionale (Vuorikari et al 2022; Petrà, 2023).

Nonostante i numerosi punti di forza, il progetto ha anche evidenziato alcune criticità. Una delle sfide principali è stata quella di coinvolgere maggiormente gli studenti più fragili e con difficoltà di uso della tecnologia. Per il futuro si pensa a nuove idee, come organizzare una cena con le ricette preparate dagli studenti, anche nella sede carceraria e di collaborare con scuole professionali, come gli istituti alberghieri, per arricchire l'esperienza e aprire nuove strade di orientamento.

Il progetto "IL MONDO NEL PIATTO" ha rappresentato una valida opportunità di apprendimento che ha messo insieme cultura, creatività, competenze linguistiche e digitali. Grazie all'approccio pratico e collaborativo, gli studenti hanno potuto sviluppare competenze che non solo arricchiscono il loro percorso educativo, ma che sono anche utili nel mondo del lavoro. L'esperienza ha sottolineato l'importanza di imparare facendo e della condivisione di conoscenze, due aspetti fondamentali per una crescita personale e professionale.

2.3 "B-FRIENDS": tutela degli impollinatori nel contesto urbano

Negli ultimi anni, la tutela dell'ambiente e la conservazione della biodiversità sono diventate priorità globali, come dimostrato da numerose iniziative internazionali⁷. In questo contesto, si inserisce il progetto "B-FRIENDS"²: un'iniziativa STEAM con attività mirate a sensibilizzare studenti/studentesse sull'importanza degli insetti impollinatori per la biodiversità, promuovendo al contempo comportamenti sostenibili e valorizzando le competenze individuali attraverso un approccio transdisciplinare. Il progetto ha coinvolto due classi dei corsi di primo livello, primo periodo, per un totale di circa 40 studenti/studentesse, ed ha avuto una durata di 10 ore per gruppo classe.

L'approccio didattico adottato è stato il *Triological Learning Approach*, un metodo che integra la dimensione individuale (monologica) e quella sociale (dialogica) attraverso la produzione collettiva di oggetti condivisi, utili e motivanti (Paavola et al., 2005; Paavola et al., 2011). Questo approccio, in linea con le indicazioni ministeriali⁸, ha permesso di combinare l'apprendimento individuale con la collaborazione di gruppo, favorendo la creazione di un prodotto finale che fosse al contempo educativo e significativo per la comunità: tre "Bugs Hotel", cioè rifugi per insetti.

La parte teorica del progetto si è concentrata sulla riproduzione sessuata delle piante, sugli insetti impollinatori e sul loro impatto sull'ecosistema. Questa fase è stata svolta attraverso la modalità di *Inquiry Based Learning* e lezioni partecipate, utilizzando strumenti digitali.

La parte operativa del progetto si è svolta in classe, attraverso la modalità di lavoro a piccoli gruppi, con ruoli e tempi definiti. Gli studenti hanno potuto sperimentare il *Learn by doing*, applicando competenze matematiche come la misurazione, il calcolo delle diagonali e il montaggio dei Bugs Hotel. Una parte degli studenti è stata coinvolta nella realizzazione di presentazioni e infografiche, con l'obiettivo di disseminare all'intera cittadinanza il lavoro svolto.

Infine, la parte conclusiva del progetto si è concretizzata in un evento pubblico, con la presentazione del progetto e la consegna di due Bugs Hotel al sindaco di Prato e alla cittadinanza (Figura 2).



Figura 2: le diverse fasi del progetto. Da in alto a sinistra a in basso a destra: consegna del Bug Hotel al Sindaco di Prato; progettazione della disposizione interna dei materiali del Bug Hotel; creazione di sito web e materiale divulgativo multimediale; assemblaggio del Bug Hotel; evento conclusivo aperto alla cittadinanza.

Tra i punti di forza del progetto spiccano l'approccio transdisciplinare, la valorizzazione delle competenze individuali e la produzione collettiva di oggetti condivisi. La divisione dei compiti è stata pensata per sfruttare al meglio le abilità di ciascuno: chi possedeva alte competenze manuali si è dedicato alla costruzione dei Bugs Hotel, chi aveva ottime capacità comunicative in lingua italiana ha presentato il progetto al pubblico, chi eccelleva in competenze digitali e grafiche ha creato presentazioni divulgative con *Canva*, e chi aveva una spiccata dimestichezza con l'informatica ha contribuito alla realizzazione di un sito web⁹ su *Google Sites* per documentare il progetto.

Tuttavia, sono emerse anche alcune criticità: come la necessità di migliorare la transdisciplinarietà sulle competenze dell'asse umanistico e la necessità di creare sinergie con le amministrazioni locali e le realtà territoriali.

In conclusione, il progetto "B-FRIENDS" è un esempio concreto di come la creazione di prodotti condivisi e motivanti possa essere impiegata per la sensibilizzazione della comunità locale. Inoltre, il progetto ha avuto un impatto positivo su studenti e studentesse, migliorando le competenze trasversali, come il lavoro di gruppo, la creatività e l'uso consapevole delle tecnologie digitali. Studenti e studentesse hanno espresso grande soddisfazione per l'esperienza, evidenziando come il progetto abbia arricchito le loro conoscenze e li/e abbia resi/e più consapevoli dell'importanza della tutela ambientale.

2.4 “SCACCO MATTO”: a lezione di riscatto

Negli ultimi anni, l'interesse per gli scacchi è cresciuto notevolmente e già nel 2012, il Parlamento Europeo, invitava gli Stati membri all'introduzione del programma “Scacchi a scuola” nei percorsi d'istruzione riconoscendone il valore multidisciplinare.¹⁰ Ma al di là della dimensione mediatica, il gioco degli scacchi sta guadagnando terreno anche come strumento educativo, nei programmi di educazione degli adulti. In diversi CPIA, ad esempio, sono stati avviati laboratori di scacchi con il supporto di associazioni scacchistiche, e prevedono, in alcuni casi, anche la partecipazione a tornei online o l'interazione con scuole esterne. Anche i progetti di scacchi in istituti penitenziari stanno emergendo come strumenti educativi e rieducativi, capaci di generare impatti significativi sulla vita delle persone detenute. In un luogo dove il tempo sembra sospeso e le possibilità spesso ridotte al minimo, anche un'attività semplice come una partita a scacchi può diventare una finestra sul mondo.

In sintonia con tali obiettivi educativi e formativi, all'interno della Casa Circondariale “La Dogaia” di Prato, è stato svolto per tre anni consecutivi il progetto “Scacco Matto”¹⁰, un'iniziativa promossa dal nostro istituto scolastico in collaborazione con l'associazione scacchistica, e che ha visto partecipare gli studenti dei corsi di primo livello attivati nell'istituto penitenziario.

Il progetto è stato sviluppato come un laboratorio didattico e relazionale, con l'obiettivo di utilizzare il gioco degli scacchi non solo come un'occasione per imparare le regole del gioco, ma anche per sviluppare il pensiero critico e strategico, migliorare la concentrazione, allenare la memoria, gestire l'emozione, la pressione e favorire la socializzazione. Numerosi studi confermano che la pratica scacchistica può portare a benefici tangibili, anche nella realtà della scuola degli adulti in carcere. Il gioco canalizza l'energia e favorisce l'autocontrollo, migliora la socializzazione. I tornei interni promuovono il rispetto reciproco, delle regole, la riflessione prima dell'azione e la responsabilità nonché il rafforzamento dell'autostima (Lizzola, 2016).

Gli incontri si sono svolti in aula, con cadenza settimanale (per circa 15 ore per corso), guidati da un istruttore di scacchi certificato, affiancato dalle docenti del CPIA. Ogni lezione ha alternati momenti teorici – per apprendere regole, tattiche e strategie – a sessioni pratiche, durante le quali i partecipanti si sono sfidati in partite amichevoli ma cariche di significato. Uno degli aspetti più interessanti dei corsi di scacchi per adulti è la loro accessibilità. Non è necessario avere esperienze precedenti: chiunque può iniziare, a qualsiasi età. I corsi possono essere infatti adattati a diversi livelli di abilità e integrati con strumenti digitali, come piattaforme online e applicazioni per esercitarsi.

Il progetto ha avuto anche un forte impatto sul piano motivazionale. Alcuni detenuti, inizialmente restii, si sono appassionati al gioco, trovando nello studio degli scacchi una dimensione di impegno e di svago. Lo scorso anno scolastico, inoltre, è stato possibile organizzare un torneo interno tra gli studenti detenuti e gli studenti della nostra sede centrale, in un'ottica di educazione alla cittadinanza attiva e di dialogo.

Il progetto “Scatto Matto” svolto nella Casa Circondariale di Prato ha rappresentato un esempio concreto di come l'educazione degli adulti in carcere possa essere innovativa e inclusiva. La realtà della scuola in carcere, infatti, necessita più di ogni altra di ampliare l'offerta formativa, arricchendo di senso e pragmaticità i contenuti proposti, nonché di aumentare l'attrattiva delle azioni formative alle persone reclusi, sovente non motivate all'iscrizione ai percorsi scolastici (Botes et al., 2023).

3. Conclusioni

Le esperienze laboratoriali in ambito STEAM si confermano essere sempre più centrali nei percorsi di istruzione degli adulti, poiché offrono un'opportunità concreta di apprendimento attivo, inclusivo e orientato alla realtà. Attraverso attività pratiche, sperimentazioni e approcci interdisciplinari, i laboratori permettono ai partecipanti di sviluppare competenze chiave – dal pensiero critico alla collaborazione, dalla creatività all'uso consapevole delle tecnologie – fondamentali per affrontare con consapevolezza le sfide del presente.

In un contesto educativo spesso segnato da percorsi scolastici interrotti o vissuti in modo marginale, l'approccio STEAM restituisce centralità alla persona, valorizzando il fare, l'osservare e il riflettere come strumenti di apprendimento. Inoltre, l'introduzione di linguaggi scientifici e digitali in contesti formativi per adulti contribuisce a ridurre il divario culturale e digitale, promuovendo l'inclusione e la cittadinanza attiva.

I laboratori STEAM non solo rafforzano le competenze tecniche, ma rappresentano un'occasione per accendere curiosità, generare motivazione e costruire nuovi significati dell'apprendere in età adulta. Investire in questi percorsi significa scommettere su un'educazione che sia davvero per tutti, capace di trasformare la conoscenza in strumento di crescita personale e sociale contribuendo a ridurre il divario educativo e a promuovere l'inclusione di persone con *background* e livelli di istruzione eterogenei.

Note

¹ Elia Ambrosio è Docente di Matematica e Scienze (A028) presso il CPIA 1 di Prato (elia.ambrosio@cpiaprato.edu.it), ha curato il Progetto "Scacco Matto" (par. 2.4) in collaborazione con Giulio Marmili dell'Asd Firenze Scacchi. Il progetto è stato realizzato con fondi PEZ (2023/24, 2024/25) (cfr. <https://www.regione.toscana.it/-/programmazione-dell-offerta-formativa-e-dimensionamento-della-rete-scolastica-1>) e ha coinvolto gli studenti del corso di primo livello, primo periodo didattico dell'istituto.

² Francesca Nerattini è Docente di Matematica e Scienze (A028) presso il CPIA 1 di Prato (francesca.nerattini@cpiaprato.edu.it), ha curato il progetto "B-Friends" in collaborazione con l'esperta Adele Bordoni dell'Università di Firenze. Il progetto è stato realizzato con fondi PEZ 2023/24 (cfr. <https://www.regione.toscana.it/-/programmazione-dell-offerta-formativa-e-dimensionamento-della-rete-scolastica-1>) e ha coinvolto gli studenti del corso di primo livello, primo periodo didattico dell'istituto.

³ Lucia Petrà è Docente di Tecnologia (A060) presso il CPIA 1 di Prato (lucia.petra@cpiaprato.edu.it), ha curato il progetto "Il mondo nel piatto" ed è stata tutor del progetto "Raccontiamola". Il progetto è stato svolto curricularmente e ha coinvolto gli studenti del corso di primo livello, primo periodo didattico dell'istituto.

⁴ Claudia Sarri è Docente di Arte e Immagine (A001) presso il CPIA 1 di Prato (claudia.sarri@cpiaprato.edu.it) ha curato in qualità di esperta il progetto "Raccontiamola". Il progetto è stato realizzato con fondi PNRR (D.M. 65/2023) ed ha coinvolto un gruppo di studenti/studentesse del corso di primo livello e dei corsi di alfabetizzazione (AALI) dell'istituto.

⁵ Per approfondire <https://padlet.com/luciapetra1/il-mondo-nel-piatto-vn8rn9hea44bl330> [1/06/2025].

⁶ Cfr. https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp_2.2_italiano.pdf [1/06/2025].

⁷ Riferimento Accordo di Parigi sul clima (UNFCCC, 2015); Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite (ONU, 2015); Strategia UE per la Biodiversità 2030 (Commissione Europea, 2020); Iniziativa UE a favore degli impollinatori (Commissione Europea, 2018).

⁸ Riferimento Piano Nazionale Scuola Digitale 2021, nota 12/05/2021, DPIT 722. Disponibile in https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf [01/06/2025].

⁹ Per approfondire <https://sites.google.com/cpiaprato.edu.it/b-friends/home-page> [1/06/2025].

¹⁰ Riferimento Dichiarazione scritta sull'introduzione del programma "Scacchi a scuola" nei sistemi d'istruzione dell'Unione europea (2012) - Parlamento Europeo (cfr. www.europarl.europa.eu).

Riferimenti bibliografici

- Botes, P., Nerattini F., & Ambrosio, E. (2023). Le STEAM nell'istruzione degli adulti: tra sperimentazione e divulgazione. *Mizar. Costellazioni di pensieri*, 19, 39-51. DOI 10.1285/i24995835v2023n19p39.
- Botes, P., De Angelis, B., Pedrana, M., & Pucci, I. (2021). *Insegnare nei CPIA. Tra teoria e prassi*. Roma: Anicia.
- Bozkurt, A., Ucar, H., Durak, G. & Idin, S. (2019). The current state of the art in STEM research. A systematic review study. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(3), 374-383. DOI: 10.18844/cjes.v14i3.3447.

- Furlong, C., Léger, M.T. (2023). Tinkering to Solve Problems That Emerge During Digital Fabrication: Introduction of a New Problem-Solving. *Model. Can. J. Sci. Math. Techn. Educ.* 23, 572–590. <https://doi.org/10.1007/s42330-023-00294-x>
- Lizzola, I. (2016). Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami. *CQIIA Rivista*, 17, 131-176.
- Miller, S., Pfund, C., Pribbenow, M. C., Handelsman, J. (2008). Scientific Teaching in Practice. *Science*, 322 (5906), 1329-30. Doi: 10.1126/science.1166032.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). DM 184 del 15 settembre 2023, *Linee guida per le discipline STEM* - Ministero dell'Istruzione e del Merito. Disponibile in: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+STEM.pdf/2aa0b11f-7609-66ac-3fd8-2c6a03c80f77?version=1.0&t=1698173043586>. [01/06/2025]
- Munari, B. (1983). *Design e comunicazione visiva*. Laterza. ISBN 9788858134627
- National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine (NSF) (2007). *Rising Above the Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor—An emergent epistemological approach to learning. *Science & education*, 14, 535-557. DOI 10.1007/s11191-004-5157-0.
- Paavola, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Kosonen, K., & Karlgren, K. (2011). The roles and uses of design principles in a project on trialogical learning. *Research in Learning Technology*, 19(3), 233-246.
- Petrà, L. (2023). *Cpia 1 di Prato: buone pratiche di didattica digitale*. Elledue Periodico di informazione e formazione di sestante edizioni AA:VV. Numero 8.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20–26.
- Santinello, M., Surian, A., Gaboardi, M. (2022). *Guida pratica al photovoice: promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*. Erickson.
- Tasiopoulou et al. (2022). *Il quadro di riferimento STE(A)M IT: documento di sintesi*. Bruxelles: European Schoolnet. Disponibile in: [STE\(A\)M-IT_Executive-Summary-Digital-IT-v2.pdf](https://www.schoolnet.eu/~/media/Files/2022/06/STEAM-IT-Executive-Summary-Digital-IT-v2.pdf) [01/06/2025]
- Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022) *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-48882-8, doi:10.2760/115376, JRC128415

Reasons for Reading in Different Ways

Francesco Vettori¹

Keywords

Literacy, Adult Education,
Theaetetus.

Abstract

*The article outlines the rationale behind a classroom activity designed for learners at a Provincial Centre for Adult Education with limited proficiency in Italian. The project consisted of three ways of reading a written text of no more than 1000 characters, so divided into separate parts, the first to be read silently, the second aloud and the third in a shared manner. It became clear that the reading mode influences decisively the degree of comprehension of the text and the one defined shared reading proving to be the most effective, when the mastery of a language is low. As part of the renewed reflection on the concept of literacy, understood as a contextual rather than formal competence, strictly conditioned by the uses and purposes of those who possess it, the final part of the article offers commentary on selected passages from Plato's *Theaetetus*, where the acquisition of alphabetical literacy is addressed in a critical light.*

1. Introduction

The contribution summarises the project '*Reading: A Changing Practice*', a learning activity based on three different ways to reading - ocular, oral and shared - carried out in several classes at the Provincial Centre for Adult Education 3 of Rome, during the second term of the 2023-24 school year. The activity involved over a hundred pupils from different classes.

The frequency of meetings ranged from a minimum of two to a maximum of four meetings per month.

The meetings always had a lasting of two hours. Project duration was four months.

CPIA classes are very heterogeneous and do not guarantee continuous attendance by the students, so the project was characterised by a high degree of adaptability, which resulted in an emphasis on the so-called socialisation of the text, according to the principles of peer education².

It is important to list some remarks that shaped the activity, once in the classroom: first, the task of establishing the meaning of words and phrases is essential, so the role of the teacher/researcher was always well recognised. Second, the text choice cannot be left to individual students. This approach is appealing, motivated by the desire to increase their engagement but it has mostly led to complicate meetings and readings, because the text must respond to a collective and not a stand-alone activity. Third, the rule was rather to select texts of different types³, confident that their difficulty could be overcome if read aloud, sharing their meanings. The choice of challenging texts, compared to the students' skills, is justifiable because they were read aloud. These texts were not aimed at creating a common language, nor did they refer to a syllabus, which introduces learners to a specific language. On the contrary, greater importance was given to utterances rather than statements, to the "here and now" of spoken language rather than the permanence and normativity of the written one.

In Italy, like in other western countries, are frequent the institutional pleas concerning difficulties in comprehending written text and the initiatives to promote reading. Yet the reasons why this practice should be encouraged are rarely discussed and even more rarely is the question raised about the different forms that reading can take.

Regarding the first point, it often happens that people attending CPIAs are from countries where oral communication prevails, or where writing serves very different functions compared to its use in Italy⁴. In many countries, reading is not supported at all.

The project shed light on at least two of the main reasons why reading and writing have an undeniable value. By including in the activity some articles of the Italian Constitution, the statutory requirement for the law to be written was exemplified, since writing guarantees publicity and preservation of the message. By reading some texts of literary type, characterized by ambiguity, attention to the form, and self-reflexivity (Eco, 1968, p. 63), it has been showed a special use of writing, that stimulates the reader's imaginative faculty.

Regarding the second point: today, it is generally taken for granted that reading is an activity to be accomplished silently, performed with one's eyes and for oneself.

However, reading has a very long history, witnessing several changes⁵. For instance, reading aloud to an audience of illiterates was its form, when the alphabet was invented and this practice has reappeared many times throughout history.

The conceptual background for these considerations rests on the recognition that reading is a practice that changes over time as the role of the reader and its attributions of value⁶.

It follows that the method of investigation underpinning the research, prior to the project, is both historical and comparative. In particular, we have chosen the moment of transition that Plato's work sets for the use of writing, commenting on certain passages from the dialogue entitled to Theaetetus, where it is discussed the use of reason, that the ability to read and write involves, without ensuring the following knowledge is certain and true.

2. How and why the project was born

The '*Reading: A Changing Practice*' project had a rather long genesis, stemming from three main causes. The first one is due to the findings of the surveys commissioned by the Ministry of Education to the Indire Institute, focusing on the extension of the educational services offered by CPIAs⁷. Their majority always participated in the monitoring, around 130 centers that benefit by statute the same autonomy as educational institutions, and the questions were always answered by their managers and teachers, so the emerged data should not be biased⁸.

The numerical results of the latest available report, as well as the previous ones, show a very high incidence of courses aimed at developing pre-A1 language skills, a category not even included in the QCER⁹. In detail, there were in fact 82 CPIAs that activated courses for the achievement of pre-A1 level language skills in 2018, amounting to 72.6% of their total, attended by as many as 19.436 people, about 70% men, over 75% not employed and almost all foreigners (93.8% from third countries).

With such findings, we then wondered which initiatives would meet the characteristics of those who actually go to CPIAs and one of these was believed to consist of a reading activity. However, an activity not to be practiced alone, given the difficulties of mastering the Italian language, but rather to be accomplished aloud and in a group. A second motivation for the project also comes from statistical data.

There are cyclical complaints about the difficulties of reading comprehension for students, at all levels, leading to frequent appeals to promote reading¹⁰. The causes of this situation have also been associated in recent years with the use of digital tools which, according to some, would lead to a decrease in reading opportunities, for example by substituting images and videos to alphabetical writing. This contributes to increase in distraction, as exemplified by fast reading techniques on screens, such as skimming and scanning. Against this backdrop, we sought to analytically understand where came from the difficulties in comprehending written text, and if people really are reading and writing less today than past generations and, more simply, the reasons why some read while others do not. The proposed project was born to answer these questions as well.

The case of shared reading confirms that the main discriminating element for the comprehension of textual meaning is not the ability to encode and decode written signs, for instance to recognise that the graphic stroke

'd' corresponds to the Italian letter 'd'. Instead, what matters is if the reader knows that a word composed of several letters, such as "dwelling", carries a specific meaning. Without the knowledge of it, the sentence where it appears becomes difficult to understand¹¹. When one is able to identify graphic signs, alphabetical competence concerns their use, in other words the ability to recognize their meaning¹².

This fact distinguishes verbal communication from the others, since the level of meaning is its implicit assumption, even more so, when it becomes written¹³.

Thus, a third justification for the project, this time reflecting the research team's intentional stance, draws on the current debate around literacy, and particularly on the concept of significance (or signification)¹⁴. This concept is crucial when discussing reading practices and habits as well as the reasons why people choose to read or not to read, since it relates directly to the interest a text is able to arouse in his or her reader. To clear up any misunderstandings, the level of significance follows and not precedes that of meaning. The point is that the interpretation of meanings does not encompass all the uses of the text and the significance does not pertain to the reader but to the text, because it concerns its contents. Significance is therefore different from the motivation to read which, conversely, concerns the reader rather than the text. It is true that significance was one of the important premises for shifting attention from what is read to who is reading and why. In other words, this concept has led to an overall reflection on language, considering that, as Ricoeur writes, the interpretation of textual meanings derives from an "event of language", just as an utterance, according to semiotic research, is preceded by an act of enunciation¹⁵.

3. Learning to read and write in some passages of Plato's Theaetetus

Alphabetical writing and reading for Plato are not worth in themselves¹⁶ having instrumental value, unlike the type of knowledge he speaks of in the Theaetetus (Plato, 1922, p. 23 ff)¹⁷. We believe that a key issue raised in this dialogue is whether from the acquisition of a technical skill, such as letter recognition, derives that of a knowledge firm and true. It must be added that the first question that opens the Theaetetus concerns the relationship between learning and becoming wise (Plato, 1922, p. 19):

Socrates: But nevertheless, although in other respects I get on fairly well in them, yet I am in doubt about one little matter, which should be investigated with your help and that of these others. Tell me, is not learning growing wiser about that which one learns? [ἄρ' οὐ τὸ μανθάνειν ἐστὶν τὸ σοφώτερον γίγνεσθαι περὶ ὃ μανθάνει τις:]

Theaetetus: Of course.

Socrates: And the wise, I suppose, are wise by wisdom. [σοφία δέ γ' οἶμαι σοφοὶ οἱ σοφοί.]

Theaetetus: Yes

Socrates: And does this differ at all from knowledge? [τοῦτο δὲ μὴν διαφέρει τι ἐπιστήμης:]¹⁸.

Every time Socrates refers to writing, the question arises of the foundation of the knowledge derived from it, which 'is not yet to be called knowledge' and thus of ἐπιστήμη, which is not limited to the exercise of an acquired skill, namely that of how to write (Plato, 1922, p. 245):

Socrates: Then, in that case, he has in mind the orderly description in terms of letters, and will write "Theaetetus" with right opinion, when he writes the letters in order?

Theaetetus: Evidently.

Socrates: But he is still, as we say, without knowledge, though he has right opinion?

Theaetetus: Yes.

Socrates: Yes, but with his opinion he has rational explanation [λόγον γε ἔχων μετὰ ὀρθῆς δόξης]; for he wrote with the method in terms of letters in his mind, and we agreed that that was rational explanation [τὴν γὰρ διὰ τοῦ στοιχείου ὁδὸν ἔχων ἔγραφεν, ἣν δὴ λόγον ὠμολογήσαμεν].

Theaetetus: True.

Socrates: There is, then, my friend, a combination of right opinion with rational explanation, which cannot as yet properly be called knowledge [ἔστιν ἄρα, ὦ ἑταῖρε, μετὰ λόγου ὀρθῇ δόξα, ἣν οὐπω δεῖ ἐπιστήμην καλεῖν;]?

Theaetetus: There is not much doubt about it.

The fact that one uses writing and thus reason, tying for the first time the knot that will henceforth unite one to the other, does not necessarily entail the acquisition of knowledge. Let's remember it when being able to write would have served, under other circumstances, to draw clear boundaries between humanity and non-humanity, hence between man and beast (Portelli, 2004, p. 25).

As Henry Louis Gates Jr. notes, during the 1700s, the Age of Enlightenment, reason and humanity, on the one hand, and reason and writing, on the other, are closely intertwined: writing served as evidence of reason, and reason demonstrates the subject's humanity.

As Gates recalls, the fact of not writing placed Africans outside reason and humanity: Kant and Hume claimed that Africans are inherently lacking in intellectual capacity; still in 1813, Hegel saw a sign of this innate inferiority in the lack of writing. This was accompanied by the figure of the black African as a beast, a true chronotope in the golden age of the western bourgeoisie.

Plato's Socrates instead is interested not in writing and the use of reason that realises it but in recognising that knowledge having its foundation in itself [ἐπιστήμη] does not follow from it.

To summarise and, inevitably, simplify this issue, when it was introduced in school and translated into alphabetical literacy, it provided three important indications:

1. Reading and writing represents much more than a technical skill, especially in the western modern world¹⁹.
2. "Who" reads and writes is at least as important as "what" one reads and writes.
3. Writing establishes a new dimension of language, then a different relationship with it. The value of writing has been confirmed once again, as a didactic practice also. In this case, it requires and rewards individual rather than collective commitment.

4. Conclusion

We presented the underlying reasons of the project 'Reading: A Changing Practice'²⁰ which follow to an overall rethinking of the concept of literacy.

The intention is not to disregard the importance of reading and writing in a culture such as ours that is highly dependent on writing and on what has been defined the civilisation of the book but to reopen a reflection concerning the book as object, which drives his or her user to do something, and consequently to address the main topic of the forms that reading can take.

Given the lasting difficulties in comprehension of the written text²¹, a very simple observation has ensued: these difficulties increase or decrease depending on the mode of reading, which decisively conditions the understanding of written messages.

Comprehension, however, does not exhaust its use, of which significance is an essential component. Often it is the case that the written message is fully understood, without being of interest to the reader, whose reading experience is therefore devoid of consequences. This too should be considered in comprehension tests, whereas very rarely they do so.

Appendix

Short list of texts used in the project:

Bertolucci, Attilio *Tornando a casa* in *Lettere da casa*

Faletti, Giorgio *Io sono Dio* (book suggested by a student)

Gogol, Nikolaj *The Nose*

Hrabal, Bohumil *Closely Watched Trains*

Italian Constitution, Art. 33

Reynold, Jason *Ghost*

Lajolo, Davide *I mè. Racconto senza fine tra Langa e Monferrato* (book suggested by a teacher)

Mexican Cuisine Recipes (texts suggested by a student)

Plato, *Apology of Socrates*

Prayers from the tradition of the Coptic Orthodox Church (texts suggested by a student)

Queneau, Raymond *Zazie dans le métro*

Vargas Llosa, Mario *The Time of the Hero*

Example of text, proposed for the activity of reading: Plato, *Apology*, 24d ff.

Here the chosen text is given as translated by Harold North Fowler in Plato, *Apology*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 200520, pag. 93.

FIRST PART TO BE READ SILENTLY AND ALONE

SECOND PART TO BE READ ALOUD BY THE TEACHER

THIRD PART TO BE READ ALOUD BY THE STUDENTS, SHARING IN GROUP ITS MEANINGS

QUESTIONS RELATED TO SIGNIFICANCE

Notes

¹ Francesco Vettori, Researcher, Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa, email to: f.vettori@indire.it

² See Appendix 1 with an example of reading text

³ Philosophical, literary, prescriptive texts have been proposed. But even texts on every day and common topics. For a short list, see Appendix 1

⁴ The classic introduction to the study of the relationships between orality and literacy is Walter Ong, *Orality and Literacy*, Routledge, London, 1999

⁵ Francesco Vettori, "Storicità del leggere" in *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, 2024, 2(2), pagg. 19–31

⁶ Here we mention only Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, *A History of Reading in the West*, Polity Press, Cambridge, 2003 and Jesper Svenbro *Phrasikleia: An Anthropology of Reading in Ancient Greece*, Cornell University Press, Ithaca (NY), 1993

⁷ Four surveys were carried out, from 2015 to 2019

⁸ One can certainly discuss the content of the questions, how these were formulated and ordered, their number, a massive 155, and the way the questionnaire was delivered, but it is another matter.

⁹ The CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) is a useful reference guide for describing the language skills achieved by learners of a European foreign language. Developed between 1989 and 1996 by the Council of Europe as the main part of the Language Learning for European Citizenship project, it is intended to confirm the method procedure for ascertaining knowledge and is applied to all European languages. The Council of Europe Resolution of 2011 recommends using the CEFR to build validation systems for language ability.

¹⁰ Here, it is worth mentioning the work of Tullio De Mauro to raise awareness of the problem. The large-scale surveys that stigmatise the difficulties in understanding the written message date back to the 1990s, with the *International Adult Literacy Survey* (IALS), followed by the annual ISTAT reports and culminating in today's Invalsi tests.

¹¹ The situation described echoes one of the radical questions that Socrates poses to Theaetetus in the homonymous dialogue (147b): "Or does anyone, do you think, understand the name of anything when he does not know what the thing is?" in Plato (H. N. Fowler ed.), *Theaetetus*, William Heinemann, London, 1922, p. 23. This problem has been recurrently addressed throughout the history of philosophy as well as modern linguistics.

¹² The literature on the topic is very broad, here we cite, for its clarity, Jeanne Chall et al., *The Reading Crisis, Why Poor Children Fall Behind*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1991 and, for a theoretical framing of the issue, Donna E. Alvermann et alii (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, 20136. See also Paul van den Broek and Panayiota Kendeou, *Development of Reading Comprehension: Change and continuity in the ability to construct coherent representations* in Kate Cain, Donald L. Compton and Rauno K. Parrila (Eds.), *Theories of Reading Development*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2017.

¹³ Émile Benveniste, (ed. Paolo Fabbri), *Essere di parola*, Bruno Mondadori, Milano, 2009, pp. 48 ff.: "Sense is indeed the key condition that the unity of each level must observe in order to achieve linguistic status." See also Roman Jakobson, *Six Lectures on Sound and Meaning*, Mit Press, Boston, 1978.

¹⁴ Paul Ricoeur, *Le conflit des interprétations*, Éditions du Seuil, Paris, 1969, p. 389 "Le moment de l'exégèse n'est pas celui de la décision existentielle, mais celui du «sens», lequel, comme l'ont dit Frege et Husserl, est un moment objectif et même « idéal » (idéal, en ceci que le sens n'a pas de place dans la réalité, même pas dans la réalité psychique); il faut alors distinguer deux seuils de la compréhension: le seuil «du sens» qui est ce qu'on vient de dire, et celui de la «signification» qui est le moment de la reprise du sens par le lecteur, de son effectuation dans l'existence. Le parcours entier de la compréhension va du sens idéal à la signification existentielle. Une théorie de l'interprétation qui court d'emblée au moment de la décision va trop vite; elle saute le moment du sens, qui est l'étape objective, dans l'acception non mondaine du mot. Pas d'exégèse sans une «teneur de sens» qui tient au texte, non à l'auteur du texte". English edition, Paul Ricoeur, *The Conflict of Interpretation*, The Athlone Press, London, 1989, p. 397: "The moment of exegesis is not that of existential decision but that of 'meaning,' which, as Frege and Husserl have said, is an objective and even an "ideal" moment (ideal in that meaning has no place in reality, not even in psychic reality). Two thresholds of understanding then must be distinguished, the threshold of "meaning" which is what I just described, and that of "signification", which is the moment when the reader grasps the meaning, the moment when the meaning is actualized in existence. The entire route of comprehension goes from the ideality of meaning to existential signification. A theory of interpretation which at the outset runs straight to the moment of decision moves too fast. It leaps over the moment of meaning, which is the objective stage, in the non-worldly sense of "objective". There is no exegesis without a bearer [teneur] of meaning, which belongs to the text and not to the author of the text."

¹⁵ See Émile Benveniste, *Problems in General Linguistics*, University of Miami Press, Miami, 1974, in particular pagg. 193-204 and J. A. Greimas and J. Courtés, *Semiotics and Language: An Analytical Dictionary*, Indiana University Press, Bloomington, 1982, in particular the entry "Enunciation", pag. 103.

¹⁶ See Michael Erler's interpretation (Erler, 1991, pp. 69 ff.) of the well-known passage from Plato's Phaedrus (274b), in which it is discussed the usefulness for memory of the invention of the alphabet: according to this interpretation, which integrates the passage in a broader interpretation of Plato's works, the letters have an hypomnematic function, since they are simply an aid for bringing to mind and not for authentic remembering.

See Plato, Phaedrus, 275a ff: Οὐκ οὐν μνήμης ἀλλὰ ὑπομνήσεως φάρμακον ἦντες. σοφίας δὲ τοῖς μαθηταῖς δόξαν, οὐκ ἀλήθειαν πορίζεις: πολυήκοοι γάρ σοι γενόμενοι ἄνευ διδασχῆς πολυγνώμονες".

Of the passage it is important to note that the verb designating the activity of reading is πολυήκοοι usually translated as 'having read'. However, its root refers to the verb ἰκούω, i.e. to hearing with the ear and not seeing with the eyes. Thus, this type of reading consists of listening to read, following the model proper to a culture close to orality, in which few use and know the alphabetical letters.

¹⁷ Plato, *Theaetetus*, op. cit., 148b. In this passage, Socrates says: "Then it is a ridiculous answer to the question "what is knowledge?" when we give the name of some art; for we give in our answer something that knowledge belongs to, when that was not what we were asked." We add that it is ridiculous not to exercise a technique but merely to mention its name when one must use it.

¹⁸ This problem has been recurrently addressed from various points of view. For instance, the words of Erwin Panofsky offer a further clarification: “A subtle difference exists in Latin between *scientia* and *eruditio*, and in English between *knowledge* and *learning*. *Scientia* and *knowledge*, denoting a mental possession rather than a mental process, can be identified with the natural sciences; *eruditio* and *learning*, denoting a process rather than a possession, with the humanities. The ideal aim of science would seem to be something like mastery, that of the humanities something like wisdom.” In Erwin Panofsky, *Meaning in the Visual Arts*, New York, 1955, Doubleday Anchor Books.

See also John Burnet’s important remarks on the meaning of the term σοφός in ‘The Classical Review’ Vol. 39, No. 5/6, 1925, pp. 126-127. The author states how the terms σοφία and φρόνεσις, according to him, are used in Plato synonymically, but the former with an ironic undertone, which the latter is lacking. Irony is well justified in the above passage, attributed as it is to Socrates.

¹⁹ For a discussion of this issue, see Michel De Certeau, *L’invention du quotidien. I. Art de faire*, Gallimard, Paris, 1990, in particular Chapter X [Tr. En., *The Practice of Everyday Life*, University of California Press, Berkeley, 1984, pagg. 130-176]

²⁰ For a short description of the project, see Francesco Vettori, *La lettura che cambia (Atti II Convegno Shared Reading Aloud 4-6 dicembre 2024)*, Pensa Multimedia, Lecce, 2024

²¹ Referring to Plato, i.e. to those cultures where the processes of knowledge transmission occur predominantly by oral ways, one can paradoxically argue that the writing, in alphabetical form, if so difficult to understand, does not constitute a useful instrument of communication and expression.

Since nowadays technological reflection emphasises the importance of the support, it should be added that for Plato true writing takes its place in the soul.

References

- Alvermann, D. E., et al. (Eds.). (2013). *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association.
- Benveniste, É. (Fabbri, P., Ed.). (2009). *Essere di parola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Burnet, J. (1925). *The Classical Review*, 39(5/6), 126–127.
- Casati, R. (2013). *Contro il colonialismo digitale*. Roma-Bari: Laterza.
- Chall, J., et al. (1991). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eco, U. (1968). *La struttura assente*. Milano: Bompiani.
- Erler, M. (1991). *Il senso delle aporie nei dialoghi di Platone*. Milano: Vita e Pensiero.
- Febvre, L., & Martin, H. J. (2010). *The coming of the book*. Londra: Verso Books.
- Jakobson, R. (1978). *Six lectures on sound and meaning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kendeou, P. (2017). Development of reading comprehension: Change and continuity in the ability to construct coherent representations. In K. Cain, D. L. Compton, & R. K. Parrila (Eds.), *Theories of reading development* (pp. xx–xx). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ong, W. (1999). *Orality and literacy*. Londra: Routledge.
- Panofsky, E. (1955). *Meaning in the visual arts*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Plato (Fowler, H. N., Ed.). (1922). *Theaetetus*. Londra: William Heinemann.
- Portelli, A. (2004). *Canoni americani*. Roma: Donzelli.
- Ricoeur, P. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Ricoeur, P. (1989). *The conflict of interpretation*. Londra: The Athlone Press.
- Svenbro, J. (1993). *Phrasikleia: An anthropology of reading in Ancient Greece*. Ithaca: Cornell University Press.
- Vettori, F. (2024). The changing nature of reading: An overview from Ancient Greece to the technological era. *Interchange*, 55, 493–515.
- Vettori, F. (2024). *Atti II Convegno Shared Reading Aloud*. Lecce: Pensa Multimedia. Disponibile in: <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682349> [18/06/2025].
- Vettori, F. (2024). Storicità del leggere. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(2), 19–31. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2023-02>
- Zinna, A. (2004). *Le interfacce degli oggetti di scrittura*. Roma: Meltemi.

Competenze in evoluzione: i nuovi percorsi di Garanzia delle Competenze della popolazione adulta nella prospettiva dell'apprendimento permanente e dell'inclusione formativa

Raffaele Cavaliere¹, Veronica Pennini²

Keywords

Competenze, Territorialità,
Motivazione, Lifelong Learning.

Abstract

La capacità di adattarsi ai rapidi cambiamenti è diventata una competenza imprescindibile. I "Percorsi di Garanzia delle Competenze" costituiscono un importante strumento per valorizzare e certificare le competenze; tuttavia la partecipazione della popolazione adulta alle attività proposte resta la vera grande sfida per il futuro dell'istruzione, e in particolare per i CPIA. La ricerca Istat del 2024 sulla formazione degli adulti ha rilevato che in Italia il tasso di partecipazione alle attività formative, formali e non formali, è più basso di quello medio europeo. Gli "ostacoli" sono molteplici, ma la principale causa che frena gli adulti è la scarsa motivazione. Il dato è chiaramente allarmante e quanti operano nel settore devono necessariamente interrogarsi e programmare interventi efficaci per sensibilizzare al processo di lifelong learning, anche ispirandosi ad altri sistemi europei con una consolidata tradizione nelle policy e nei programmi dedicati alla formazione per gli adulti. Avvicinare questi ultimi a percorsi formativi richiede strategie mirate e puntuali, attente ai bisogni reali delle persone. Tra queste, puntare sulla territorialità può senz'altro essere una scelta vincente. Il seguente articolo intende descrivere ed analizzare le nuove prospettive dell'apprendimento permanente a seguito dell'emanazione delle Linee guida per la realizzazione dei "Percorsi di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta".

1. Introduzione

Per fronteggiare al meglio i cambiamenti del modo di vivere, lavorare e interagire, la Commissione Europea, nel 2020, ha presentato dodici "azioni" mediante cui ciascuno Stato membro può migliorare la pertinenza delle competenze dell'Unione Europea per rafforzare la competitività sostenibile, garantire l'equità sociale e sviluppare la resilienza, partendo dal rilevamento del fabbisogno e attuando iniziative per lo sviluppo delle stesse, anche attraverso gli investimenti messi a disposizione. Ha inoltre adottato la proposta di raccomandazione del Consiglio Europeo relativa all'istruzione e alla formazione, fissando obiettivi ambiziosi basati su indicatori esistenti per monitorare annualmente i progressi conseguiti.

Quadro di riferimento per l'attuazione è "L'agenda per le competenze per l'Europa" che, tra le azioni faro, favorisce lo sviluppo del "Patto per le competenze" che mira a riunire le organizzazioni pubbliche e private e a incoraggiarle ad assumere impegni concreti per migliorare e riqualificare gli adulti nei diversi Paesi.

Con questo scopo, per il futuro, la Commissione Europea, in materia di istruzione e formazione, incentiverà comprensibilmente, con risorse e opportunità, azioni utili all'apprendimento permanente.

In questo contesto, in ambito nazionale, i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) svolgono certamente un ruolo determinante: istituti di istruzione autonomi, organizzati a livello locale in reti territoriali di servizio, curano l'offerta formativa degli adulti, promuovendo azioni ampie e variegate, tanto da richiedere una necessaria organizzazione flessibile che consente la personalizzazione e l'individualizzazione dei percorsi e il riconoscimento delle competenze.

2. I nuovi Percorsi di Garanzia delle Competenze della popolazione adulta per una società più equa, coesa e resiliente

“Le competenze portano all’occupabilità e alla prosperità. Chi è dotato delle giuste competenze può aspirare a occupazioni di qualità ed esprimere appieno le proprie potenzialità in qualità di cittadino attivo e sicuro di sé”.

Questa significativa affermazione, che apre la Comunicazione della Commissione Europea dal titolo *“Una nuova agenda per le competenze per l’Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l’occupabilità e la competitività”* (Bruxelles, 2016), risulta quanto mai attuale. Nel contesto odierno di trasformazioni socio-economiche e tecnologiche, il tema delle competenze, infatti, riveste un ruolo centrale. La globalizzazione, l’innovazione digitale e la transizione ecologica richiedono che ogni persona possieda nuove abilità, conoscenze e competenze, fondamentali per rispondere alle richieste del mercato del lavoro. L’avanzare dell’uso dell’intelligenza artificiale apre inoltre a sfide completamente sconosciute, che tendono a far abbandonare i lavori del passato e creare opportunità inedite per le quali sarà richiesto il possesso di competenze pertinenti.

La necessità di rafforzare e aggiornare le competenze riguarda dunque tutti i sistemi di istruzione e formazione impegnati, insieme a numerosi altri attori quali i governi nazionali, le regioni, gli enti locali, le imprese e i datori di lavoro, i lavoratori e la società civile, a facilitare la realizzazione e lo sviluppo personali.

In coerenza con quanto previsto dalla “Nuova Agenda europea delle competenze”, il Miur ha promosso un “Piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta”, condiviso nel “Tavolo Interistituzionale sull’Apprendimento Permanente”, recepito nel documento “Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio *Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti*” - Rapporto ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016, 2016/C 484/01. Tali “Percorsi” sono destinati alla popolazione adulta in età lavorativa e sono funzionali all’acquisizione delle otto competenze chiave per l’apprendimento permanente, di cui alla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018: comunicazione nella madrelingua; comunicazione in lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico; competenza digitale; capacità di imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.

La misura, come si legge nel Rapporto, ha l’obiettivo di offrire agli adulti con limitate conoscenze e abilità, l’accesso a percorsi di miglioramento del livello delle competenze che diano loro opportunità, secondo le esigenze individuali. Inoltre, mira a individuare i destinatari prioritari come adulti con bassi livelli di istruzione, NEET, stranieri e detenuti e a strutturare una formazione personalizzata per consentire loro di affrontare le continue sfide del nostro tempo, garantendo un accesso equo e gratuito ai percorsi, l’utilizzo di metodologie flessibili e integrandosi con il sistema produttivo attraverso collaborazioni con imprese, enti locali e associazioni di categoria.

Il nuovo “Piano nazionale per l’istruzione adulti” trova attuazione in cinque azioni concrete: favorire e sostenere la partecipazione dei CPIA alla costruzione e al funzionamento delle reti territoriali per l’apprendimento permanente; favorire e sostenere l’attivazione di “Percorsi di Garanzia delle Competenze”, in coerenza con quanto previsto dall’Agenda 2030 e dalla Nuova Agenda europea delle competenze; potenziare e consolidare i centri di ricerca, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti, già attivati; favorire e sostenere la piena applicazione di strumenti di flessibilità, e in particolare della cosiddetta “fruizione a distanza”; favorire e sostenere l’attivazione di “Percorsi di Istruzione Integrati” finalizzati a far conseguire, anche in apprendistato, una qualifica e/o un diploma professionale nella prospettiva di consentire il proseguimento della formazione nel livello terziario, universitario e non.

I CPIA, nella visione del nuovo “Piano nazionale per l’istruzione adulti”, costituiscono indubbiamente una realtà formativa istituzionale e unitaria di primaria importanza, con un ruolo centrale per il futuro dell’apprendimento. La loro offerta formativa, finalizzata al conseguimento della certificazione attestante il conseguimento del livello

di istruzione, l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione, e il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento, può e deve, in maniera sempre più incisiva, puntare a valorizzare esperienze formative e lavorative degli studenti e delle studentesse, proponendo modelli educativi flessibili e fornendo una seconda opportunità per riconoscere e certificare le competenze. Grazie all'attivazione dei "Percorsi", i CPIA possono offrire una formazione complementare o alternativa alla proposta scolastica tradizionale; inoltre, con la programmazione, l'attuazione e la realizzazione sul campo di attività pratiche, possono rispondere alle esigenze di un'ampia gamma di discenti favorendo anche l'integrazione delle comunità straniere e il reinserimento sociale e lavorativo dell'utenza carceraria. Innanzitutto, rilasciando attestati utili sia per proseguire gli studi sia per accedere al mercato del lavoro; integrando inoltre attività lavorative o di tirocinio, e agevolando il passaggio a percorsi professionali specifici per coloro che non assolvono l'obbligo scolastico. In tal modo, a ciascun adulto, indipendentemente dalle esperienze pregresse o dal livello di istruzione, sono garantite le competenze necessarie per fronteggiare le sfide di oggi e del domani. Ancor di più se il contesto di provenienza o in cui si opera è afflitto da un elevato tasso di disoccupazione e un alto indice di abbandono scolastico.

Alle istituzioni pubbliche spetta dunque il compito di fornire finanziamenti, orientamento e servizi di accompagnamento per facilitare l'accesso ai percorsi formativi. Le aziende private invece, devono intervenire nell'identificazione dei fabbisogni di competenze e nell'erogazione di programmi di formazione specialistica, mentre ai centri di formazione compete la progettazione e l'attuazione dei percorsi, sostenuti dalle organizzazioni no profit, fondamentali nel processo di promozione dell'inclusione degli adulti in condizioni di svantaggio.

Pur costituendo un importante strumento per valorizzare e certificare le competenze, equo e accessibile a tutti come appena visto, la partecipazione della popolazione adulta alle attività proposte resta la vera grande sfida per il futuro dell'istruzione degli adulti e in particolare per i CPIA.

Nell'aprile del 2024 l'Istituto Nazionale di Statistica (Istat) ha pubblicato una ricerca sulla formazione degli adulti rilevando che in Italia il tasso di partecipazione di individui tra i 25 e i 64 anni alle attività formative, formali e non formali, è più basso di quello medio europeo di quasi 11 punti percentuali (Istat, 2024). Il 31,0% dei 18-24enni non partecipano ad alcun percorso di istruzione o formazione, contro il 20,2% della media europea. Dalla ricerca si evince altresì che la partecipazione degli adulti a percorsi di istruzione e formazione risulta condizionata da caratteristiche socio-demografiche come età, livello di istruzione, background familiare, condizione occupazionale. Particolarmente penalizzati poi, sono i cittadini stranieri, soprattutto se arrivano in Italia dopo aver compiuto 10 anni di età. Sebbene gli "ostacoli" alla partecipazione ad attività di formazione siano svariati, lo studio rivela che la principale causa che frena gli adulti è la scarsa motivazione. Non ha partecipato ad alcuna attività formativa perché non desiderava farlo l'80% di 25-64enni e il 67,4% dei giovani tra i 18 e i 24 anni.

Il dato è chiaramente allarmante e quanti operano nel settore devono necessariamente interrogarsi e programmare interventi efficaci per sensibilizzare al processo di formazione continua (*lifelong learning*). Avvicinare gli adulti a percorsi formativi richiede strategie mirate e puntuali, attente ai bisogni reali delle persone. Tra queste, puntare sulla territorialità può senz'altro essere una scelta vincente.

Nel contesto dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), l'adozione di percorsi formativi orientati alla valorizzazione della territorialità rappresenta una strategia didattica fondamentale per rendere l'offerta formativa più pertinente, inclusiva e coerente con le esigenze dell'utenza in età adulta. Per poter attuare efficacemente tali percorsi, è imprescindibile che i docenti e gli operatori a vario titolo coinvolti nelle attività di formazione, sviluppino un insieme articolato di competenze professionali, andragogiche e relazionali. In primo luogo, si rende necessaria una solida competenza di analisi del micro e del macro contesto, che consenta di individuare ed integrare nel curriculum formativo le risorse educative, culturali, sociali ed economiche. Questa particolare

competenza implica non solo una conoscenza approfondita del territorio in cui si opera, ma anche una visione sistemica e progettuale che permetta di attivare sinergie con enti, istituzioni e realtà del terzo settore.

Accanto a ciò, si evidenzia la rilevanza delle competenze relazionali e comunicative, indispensabili per instaurare rapporti di collaborazione con soggetti esterni alla scuola e per facilitare un dialogo costruttivo con studenti adulti spesso portatori di esperienze eterogenee e percorsi biografici complessi. In questo quadro, assume particolare rilievo la capacità di ascolto attivo e di gestione delle dinamiche interculturali.

Un ulteriore aspetto fondamentale è rappresentato dalla flessibilità metodologico-didattica, intesa come predisposizione a saper modulare al meglio tempi, contenuti e strategie in funzione dei bisogni formativi degli adulti, con particolare attenzione alla promozione della motivazione intrinseca. Tale obiettivo può essere perseguito attraverso approcci centrati sul riconoscimento e la valorizzazione delle competenze pregresse, sull'apprendimento esperienziale e sulla costruzione di un ambiente formativo partecipativo e inclusivo.

3. Confronto tra realtà ed esempi di buone pratiche

Nel 2023 l'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) ha pubblicato uno studio sui sistemi di apprendimento permanente di tre Paesi europei selezionati, Regno Unito, Germania e Francia, per verificare eventuali somiglianze e analogie con l'Italia negli interventi messi in campo (INAPP 2023). La comparazione fra realtà diverse è resa particolarmente difficile dall'eterogeneità dei fattori culturali, sociali, storici ed economici, oltre che dei sistemi educativi dei Paesi. Tuttavia Regno Unito, Germania e Francia, più vicini all'esperienza italiana, detengono un'offerta di formazione ben riconoscibile e strutturata, con una lunga e consolidata tradizione. Dalla ricerca emerge chiaramente che le politiche europee per la formazione comprovano la perdita della centralità della formazione iniziale a vantaggio di una visione di *lifelong learning*, necessaria anche visto l'innalzamento dell'età media della popolazione e l'allungamento dei percorsi di permanenza nel lavoro (Cedefop 2019).

Tra i Paesi più attivi nella partecipazione della popolazione a proposte formative e di istruzione risulta la Francia, con il 21,9%, mentre la performance peggiore appartiene alla Germania con il 7,9%, di poco inferiore a quella italiana pari all'8,3% (Eurostat, indagine sulle forze di lavoro (LFS). Anno di riferimento 2019; nel 2021, secondo anno interessato dalla pandemia, il tasso di partecipazione si riduce considerevolmente in Francia, e manca il dato del Regno Unito). Il rapporto Eurofound del 2024 dedicato alla convergenza del capitale umano nell'UE rileva inoltre l'aumento delle disparità nell'apprendimento degli adulti negli ultimi 15 anni: in Europa centrale, il tasso è rimasto stabile, mentre nei paesi nordici e occidentali è aumentato (Eurofound, 2024). Interessante poi è la dimensione di genere: la partecipazione femminile è maggiore rispetto a quella maschile (ad eccezione della Slovacchia in cui quest'ultima è leggermente superiore), complici anche alcune iniziative programmatiche che mirano ad aumentare la quota di donne nelle professioni tecniche e nelle occupazioni verdi. L'Austria ad esempio, ha promosso un'iniziativa di formazione dedicata alle donne, attualmente sottorappresentate nel settore della digitalizzazione, sostenibilità e tecnologia, garantendo loro un'ampia gamma di supporto, dalle borse di studio ai servizi di consulenza e mentoring, fino all'ampliamento dei posti di studio per donne lavoratrici presso le università di scienze applicate reso possibile grazie al fondo WAFF (2022).

In questo complesso, multiforme e nuovo contesto di apprendimento, anche l'Italia deve confrontarsi con la grande sfida dei cambiamenti necessari per il rinnovamento della formazione. La frammentarietà territoriale non consente chiaramente una strategia unitaria ma le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente, istituite dalla legge 92/2012, all'art. 4, assicurano la costruzione di una struttura formalizzata e organizzata utile a sviluppare e consolidare la filiera dell'istruzione e della formazione in età adulta delle regioni. All'interno delle Reti Territoriali i CPIA svolgono un ruolo di primaria importanza per far leva sulla proposta formativa per lo sviluppo del Paese, con la costruzione di un quadro strategico ampio e la condivisione di buone pratiche.

Con questa visione, il CPIA di Caserta, supportato dalla Rete Territoriale per l'Apprendimento Permanente in Campania (ReTAP Campania), con una proposta formativa flessibile, inclusiva e orientata, svolge un ruolo fondamentale nella promozione della coesione sociale nella prospettiva dell'apprendimento permanente e dell'inclusione formativa per lo sviluppo della democrazia. Ha avviato collaborazioni su tutto il territorio provinciale e regionale, coinvolgendo plurimi soggetti che, nel rispetto delle relative funzioni, si impegnano a mettere a disposizione dei cittadini un insieme integrato di opportunità per l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze. Costituisce inoltre spazi di integrazione e sperimentazione del partenariato pubblico e privato per l'accompagnamento dei cittadini della provincia all'acquisizione delle competenze richieste dai settori produttivi strategici più innovativi, programmando azioni precise per aumentare l'efficacia delle politiche territoriali, in termini di sviluppo economico e sociale. Negli ultimi anni ha assunto una dimensione sempre più centrale quale strumento per incoraggiare la partecipazione a tutti i tipi di apprendimento.

4. Conclusioni

Guardando al futuro, i CPIA devono puntare sempre più a rafforzare la capacità di intercettare i bisogni del territorio, ampliando le loro reti di collaborazione. Tra le priorità emergono l'introduzione di percorsi mirati alla transizione digitale ed ecologica, per rispondere alle esigenze delle politiche europee del Green Deal, una maggiore integrazione con il mondo del lavoro, attraverso l'attivazione di tirocini formativi e apprendistato per adulti, e la promozione della cittadinanza attiva, per favorire il senso di appartenenza alla comunità. La territorialità, infatti, consente di costruire percorsi di apprendimento più vicini ai contesti di vita quotidiana, abbattendo, così, le barriere geografiche, economiche e culturali. Promuovere opportunità formative utili al territorio significa valorizzare le risorse locali, e rendere l'offerta più accessibile, riconoscibile e aderente alle esigenze reali delle persone. Inoltre, una proposta formativa territoriale favorisce un senso di appartenenza e accresce la motivazione. Gli adulti cioè si sentono maggiormente coinvolti se i "Percorsi" rispondono ai bisogni del loro contesto lavorativo e sociale e se hanno un impatto diretto e concreto sulla loro vita. Investire sulla formazione territoriale, anche grazie alla costituzione di reti per l'apprendimento permanente, significa quindi rendere la formazione più vicina, più utile e attrattiva. Non basta infatti offrire conoscenze e competenze, ma anche creare occasioni di crescita, promuovendo l'inclusione, il dialogo intergenerazionale e lo sviluppo locale. In conclusione, i CPIA possono e devono saper ascoltare, interpretare e rispondere ai bisogni delle comunità in cui sono inseriti. Progettare percorsi che tengano conto delle vocazioni economiche e sociali dei territori, investendo non solo nelle tecnologie ma anche nell'artigianato, nell'agricoltura, nel turismo, nei servizi alla persona. Devono proporsi come presidi culturali aperti e responsabili verso la collettività, non limitandosi a fornire istruzione o a certificare le competenze, ma configurandosi concretamente come veri e propri centri di coesione sociale, di promozione culturale e di inclusione formativa per lo sviluppo della democrazia.

Note

¹ Raffaele Cavaliere, Dirigente scolastico del CPIA di Caserta e Presidente della ReTAP Campania (Rete Territoriale per l'Apprendimento Permanente in Campania), www.cpiacaserta.edu.it - www.retapcampania.it; Email dirigente@cpiacaserta.edu.it

² Veronica Pennini, Docente del CPIA di Caserta, Email: veronica.pennini@cpiacaserta.edu.it.

Riferimenti bibliografici

- Cedefop (2019). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 7: VET from a lifelong learning perspective: continuing VET concepts, providers and participants in Europe 1995-2015*, Cedefop Research paper n.74, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Europa 2020: la strategia dell'Unione europea per la crescita e l'occupazione, sintesi di: Comunicazione (COM(2010) 2020 final) - *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente sostenibile e inclusiva*. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:em0028&frontOfficeSuffix=%2F> [1/06/2025].
- Eurostat (2019): Eurostat, *Indagine LFS*. Disponibile in: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Labour_force_survey_\(LFS\)/it](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Labour_force_survey_(LFS)/it) [1/06/2025].
- Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti - Rapporto ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016. Disponibile in : <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/Italian-Report-on-upskilling-Pathways-New-Version-04102018.pdf> [1/06/2025].
- Istat (2024). *L'Italia in ritardo nella formazione continua rispetto ai principali Paesi europei*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2024/04/Formazione-adulti-Anno2022.pdf> [1/06/2025].
- Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta. Disponibile in: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/Linee+Guida.pdf/a37f48be-1bb9-a472-f0fd-b6fcb9466905?version=1.0&t=1665071911562> [1/06/2025].
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [1/06/2025].
- Rizzardi, M. (2022). *Formazione, cambiamento, flessibilità. Dimensioni psicopedagogiche della adattabilità nella educazione degli adulti*. Bologna: Edizioni Pendragon.
- Toriello, F. (2007). *Educazione ecosostenibile e apprendimento permanente*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- UN (2015). *Agenda 2030*. Disponibile in: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> [1/06/2025].
- Waff (2022). *Fondo per la Promozione dell'Occupazione di Vienna*. Disponibile in: <https://www.waff.at/p/frauen-ausbildungsinitiative-digitalisierung-nachhaltigkeit-technik/> [1/06/2025].
- Zaccaro, A. (2019). *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Roma: Aracne.

Didattica digitale e Istruzione degli adulti: una sfida irrinunciabile

Giuliano Cassataro¹

Keywords

Didattica digitale, Istruzione degli adulti, Apprendimento permanente, CPIA, E-learning, Inclusione, Competenze digitali.

Abstract

La didattica digitale è oggi uno strumento indispensabile a ogni sistema educativo. Nell'istruzione degli adulti, essa rappresenta una vera sfida, viste le competenze degli studenti in fase di accoglienza. Ma la sua integrazione nei percorsi formativi favorisce l'apprendimento permanente, l'inclusione e l'accessibilità a un numero sempre maggiore di servizi offerti da enti pubblici e privati. Questo contributo riporta pratiche consolidate (adottate dalla Sede Associata di Termini Imerese del CPIA Palermo 2), periodicamente aggiornate per migliorare l'autonomia degli studenti grazie a dispositivi digitali, software di uso comune e servizi alla cittadinanza. L'articolo esplora esperienze di insegnamento blended (face-to-face driver model), l'uso di PC come perno dell'azione didattica e l'impatto della tecnologia sulla personalizzazione dell'apprendimento. Infine, ci si concentra sulle criticità e sulle prospettive future della didattica digitale nel contesto dell'educazione degli adulti.

1. Introduzione

L'Istruzione degli adulti, nonché l'intero sistema educativo, si trova oggi a fronteggiare la rapida obsolescenza delle competenze "tradizionali", da decenni considerate capisaldi per il successo lavorativo e la gestione ordinaria della quotidianità. La digitalizzazione delle società contemporanee, talvolta perseguita in modo poco organico, pone il cittadino medio di fronte a un dilemma: perseguire lo sviluppo di competenze digitali (in contesti formali, informali e/o non formali) per restare al passo coi tempi, oppure dipendere da terzi per la gestione delle incombenze personali. Al contempo, la mancanza di adeguate competenze in quest'ambito strategico precluderà l'accesso al mondo del lavoro in un numero considerevole di settori. Inoltre, notizia ormai ampiamente superata in termini di novità, l'integrazione dei software IA in un sempre maggior numero di strumenti e servizi è un indicatore esaustivo del futuro che verrà (WEF, 2025, pp. 27-31). Considerando il ruolo centrale che "l'autonomia d'azione" riveste in ambito educativo, spendibile tanto nella realtà lavorativa quanto nei contesti della quotidianità, lo sviluppo di competenze digitali, per loro natura trasversali, costituisce dunque uno dei nuclei fondamentali su cui ciascun docente deve, almeno in parte, orientare gli sforzi profusi. In virtù degli anni di scuola dell'obbligo fruiti e della familiarità con i dispositivi d'uso comune (principalmente smartphone e tablet), i discenti più giovani godono di una posizione privilegiata. Gli adulti, invece, soprattutto se appartenenti alle fasce d'età over 50, evidenziano minore dimestichezza nell'utilizzo dei dispositivi tecnologici, risultando peraltro poco o per niente interessati all'uso mirato degli stessi per la risoluzione di problematiche quotidiane. Facendo ricorso ai device personali, l'utenza adulta indirizza precipuamente l'interesse sui social network, con consapevolezza scarsa o nulla rispetto ai rischi correlati ad una fruizione eccessiva o impropria degli stessi. Più in generale, in Italia, "solo il 45,9% degli adulti possiede competenze digitali adeguate, oltre un terzo (36,1%) ha competenze insufficienti e il 5,1%, pur essendo utente di Internet, non ha alcuna competenza" (ISTAT, 2024, p. 2). Gli adulti di riferimento, privi di competenze o con competenze inadeguate, risultano intrinsecamente svantaggiati e, in mancanza di un'istruzione formale al passo con i progressi tecnologici, corrono il rischio di un "isolamento" dai servizi e di un utilizzo improprio e approssimativo dei dispositivi personali. Ne consegue

che, obiettivi di primaria importanza debbano essere considerati, per detti utenti, l'aggiornamento continuo e l'inclusione formativa. In attesa di un adeguamento della normativa di riferimento per l'Istruzione dedicata a un pubblico adulto, la didattica digitale integrata si configura come una delle strategie più efficaci per rispondere a queste esigenze, ampliando le opportunità di accesso all'educazione digitale e rendendo i percorsi formativi più flessibili e personalizzabili. Presso la Sede Associata di Termini Imerese del CPIA Palermo ²² l'uso costante dell'aula multimediale ha permesso di sperimentare nuove metodologie didattiche, migliorando l'interazione tra gli studenti, favorendo forme sempre nuove di apprendimento attivo e promuovendo la curiosità dei discenti in un campo notoriamente ostico. Questo contributo, senza alcuna pretesa di completezza, esplora le esperienze significative di implementazione della didattica digitale nel contesto CPIA, evidenziandone i benefici, le criticità e le prospettive future.

2. Esperienze di Didattica Digitale Integrata con utenza adulta

Presso la Sede Associata di Termini Imerese del "C.P.I.A. Palermo 2", a partire dall'A.S. 2018/19, i percorsi di apprendimento - sia quelli dedicati alla popolazione straniera non alfabetizzata e/o con scarsa conoscenza della lingua italiana³, sia quelli dedicati agli autoctoni o agli stranieri alfabetizzati⁴ - sono stati rivisitati in funzione del raggiungimento di un livello di competenza digitale intermedio. Con l'acquisita disponibilità di una Sede autonoma e l'implementazione di un'aula multimediale, si è resa possibile la sperimentazione di innovativi approcci didattici basati sull'e-learning. Come in molti altri ambiti, la sfida maggiore è quella di fornire agli studenti un preliminare bagaglio di conoscenze sufficientemente ampio, funzionale alla maturazione delle abilità e delle competenze correlate. Tale obiettivo non viene perseguito tramite una sequenza di lezioni frontali classiche. Al contrario, le informazioni vengono trasmesse direttamente in contesto laboratoriale nelle prime ore di attività, lasciando che i singoli studenti sperimentino in relativa autonomia l'uso del PC e delle sue funzioni basilari. Tale scelta non fa altro che dare libero corso a realtà universalmente diffusa, in quanto "è un fatto risaputo che gli adulti si autodirigono quando decidono da sé di imparare qualche cosa" (Knowles, 1996, p. 83). Terminologia e algoritmi di base sono forniti durante la fase di libera esplorazione, in funzione delle domande poste dagli utenti e dei problemi riscontrati nell'utilizzo dei dispositivi. Di primaria importanza è stata la decisione di lasciare familiarizzare con l'ambiente Windows, ovvero uno dei sistemi operativi più diffusi, con un approccio basato sull'elementare metodo trial and error. In questo modo, infatti, gli studenti, anche in assenza di interazioni pregresse con PC o laptop, hanno appreso in autonomia come esplorare l'ambiente desktop, gestire file e cartelle, personalizzare alcune elementari impostazioni e utilizzare funzionalità basilari del sistema operativo. Terminata questa fase preliminare, della durata media di 3-4 ore, particolare attenzione è stata riservata all'uso dei principali strumenti di produttività. È stata posta molta enfasi sull'uso degli applicativi più comuni dei pacchetti software da ufficio, strumenti essenziali sia per il proseguimento degli studi sia per l'inserimento lavorativo. In particolare si è concentrata l'attenzione su software di "Videoscrittura"⁵, "Fogli di calcolo"⁶ e "Presentazioni"⁷. L'approccio laboratoriale innestato nelle discipline, in particolare matematica e scienze, ha consentito agli studenti di applicare immediatamente quanto appreso e rielaborare informazioni disciplinari in modi originali e altamente personalizzati. L'utilizzo di tali software ha altresì consentito di correggere rapidamente gli errori senza inficiare la forma di qualsivoglia elaborato, con ulteriore beneficio per tutti coloro che risentono negativamente della visione di errori su supporti cartacei. A titolo di esempio, la semplice risoluzione di un'espressione aritmetica su di un software di videoscrittura consente di applicare algoritmi e personalizzazioni molto difficili da replicare su fogli di carta, permettendo al contempo di correggere eventuali errori senza dover riscrivere integralmente l'esercizio svolto. Produrre una tabella per classificare gli esseri viventi risulta molto più pratico con l'utilizzo di un foglio elettronico e un suo eventuale aggiornamento a posteriori non implica la riscrittura dell'intera tabella.

Realizzare ricerche mirate tramite un qualsivoglia editor di Presentazioni consente di personalizzare un set di informazioni arricchendolo con contenuti multimediali (foto, video, audio, interazioni) riutilizzabili e aggiornabili. Questi ultimi software risultano particolarmente potenti all'atto di realizzare prodotti scalari costituiti da numerosi learning object, all'occorrenza riutilizzabili in nuovi elaborati anche in contesti nuovi e inaspettati. A tal proposito, l'utilizzo di software per la creazione di mappe mentali, strumenti utili per l'organizzazione delle idee, si sono dimostrati un ausilio efficace per stimolare la creatività degli studenti. Tali applicativi sono stati adoperati, oltre che per riassumere e condensare le informazioni relative a un generico argomento di studio, anche per realizzare diagrammi di processo atti a descrivere e rappresentare l'insieme di strategie proprie del riciclaggio dei rifiuti, i sistemi di produzione e distribuzione dell'energia e perfino la cladistica animale e vegetale⁸. Un numero significativo di ore è stato inoltre dedicato allo sviluppo di competenze basilari relative alla navigazione sicura in Internet e all'uso consapevole delle risorse e dei servizi online⁹. Nello specifico, gli studenti sono stati guidati nello sviluppo delle seguenti competenze:

1. utilizzo dei principali browser per la ricerca mirata di informazioni;
2. strategie efficaci per l'utilizzo dei motori di ricerca e valutazione dell'attendibilità delle fonti;
3. introduzione alla sicurezza online con particolare attenzione alla protezione dei dati personali;
4. uso responsabile dei social media;
5. selezione delle informazioni essenziali da inserire in format compilabili per l'espletamento di elementari pratiche burocratiche.

Non ultimo per importanza, dall'anno scolastico 2023/24, gli studenti sono stati inoltre avviati all'utilizzo di alcuni celebri software di IA Generativa. L'interesse dimostrato per questa tipologia di applicazioni e per i loro possibili utilizzi si è affiancata al desiderio dell'adulto di comprendere il funzionamento di questi software. Nei limiti imposti dalle ore disponibili e dai programmi di studio per gli Esami di Stato, si è dato spazio ad aspetti cruciali inerenti all'utilizzo responsabile di questi programmi prodigiosi e ai rischi correlati a un loro uso improprio, riflettendo sulle sfide che la società futura, sempre più tecnologica e interconnessa, si troverà ad affrontare. L'elenco di attività sopra menzionate proposte agli studenti rappresenta un campionamento significativo, ma non esaustivo, di esperimenti condotti nel corso degli ultimi sette anni scolastici¹⁰. Molte di tali pratiche vengono aggiornate, rivisitate o rimodulate in funzione della tipologia di utenza, dei livelli di competenza in ingresso e degli interessi personali condivisi dagli studenti in fase di accoglienza. Si sottolinea che le azioni sono state integrate nelle regolari attività didattiche disciplinari proprie dei singoli percorsi di studi, favorendo così un apprendimento più strutturato e coinvolgente. Dall'avvio della fase di sperimentazione attiva al termine di ogni anno scolastico, indipendentemente dall'esito globale conseguito dai singoli discenti, non meno del 50% degli studenti dei percorsi del 1° periodo didattico ha maturato competenze digitali di livello intermedio o superiore¹¹. Inoltre, dato ancora più significativo, la quasi totalità dell'utenza ha dimostrato, al termine dell'anno scolastico, sufficiente autonomia nell'utilizzo del PC e dei principali software d'uso comune sperimentati nel corso delle attività didattiche. Infine, l'apprendimento computer based, pur richiedendo una forte autodisciplina, ha certamente osteggiato il fenomeno dell'abbandono, dato non trascurabile in contesto CPIA. In numerose occasioni gli studenti hanno espresso spontaneamente la loro preferenza per questa modalità di apprendimento, suggerendo più o meno esplicitamente di preferirla alle modalità di apprendimento tradizionali (lezione frontale). Tuttavia, è bene sottolineare che l'applicazione di tali pratiche ha reso evidenti alcune criticità, anche sistemiche, per l'utilizzo su larga scala di queste strategie e metodologie didattiche. Pochissimi studenti possiedono PC o laptop ad uso personale e, tra gli adulti, non tutti dispongono di una connessione ad internet veloce e stabile, atta a garantire un agevole accesso, in autonomia, alle risorse online.

Lo svantaggio socio-economico si manifesta in tutta la sua iniquità. Pertanto gran parte della popolazione studentesca può esercitarsi in modo attivo solamente nell'ambiente scolastico e nelle ore di lezione dedicate alla didattica digitale. L'integrazione efficace della tecnologia nella didattica richiede inoltre una formazione specifica per i docenti. Tale preparazione professionale non deve essere intesa come una sterile elencazione di istruzioni per l'uso dei software. Molti di questi sono già ampiamente adoperati dal corpo docente e il loro utilizzo risulta spesso molto intuitivo. Una formazione proficua deve piuttosto concentrarsi sulla disseminazione di buone pratiche e attività, anche elementari, da innestare organicamente all'interno delle discipline. E ancora, non deve assolutamente essere sottovalutato lo sconvolgimento dell'assetto classico dell'ambiente di apprendimento. In una situazione tradizionale, discenti e docenti si rivolgono reciprocamente sguardi e attenzioni quasi costantemente. In un contesto laboratoriale computer based, l'attenzione dei discenti è invece focalizzata sul monitor della propria postazione. Qualora l'aula multimediale disponga di un computer master, come nel caso della nostra Sede Associata, i docenti possono anche visualizzare il lavoro degli studenti e interagire con esso direttamente dalla postazione di controllo. Inutile sottolineare che tali pratiche, se adoperate costantemente, snaturano e sviscerano l'interazione studente-docente e, alla lunga, possono compromettere l'azione educativa in modo involontario. La riduzione dell'interazione faccia a faccia può inoltre pregiudicare la costruzione di un ambiente di apprendimento collaborativo e inclusivo. Per tale ragione, un approccio basato sul face-to-face driver model è certamente preferibile. Fermo restando la possibilità di controllare e interagire con i singoli computer dalla postazione master, è indispensabile che il docente supporti i propri studenti rimanendo al loro fianco, motivandoli costantemente nei momenti di scoramento, supportando le loro buone intenzioni all'atto di aiutare un compagno in difficoltà, fornendo istruzioni e consigli utili e mantenendo un rapporto umano. Va inoltre evidenziato che l'utilizzo costante dell'aula multimediale, unitamente alla mancanza di personale tecnico dedicato per la manutenzione periodica dei dispositivi, ha determinato un progressivo e irreversibile logoramento dei PC. Data l'obsolescenza hardware riscontrata, la tipologia di computer impiegati si è dimostrata di qualità inferiore alle aspettative. Infine, l'ambiente di lavoro Windows, per quanto diffuso, non si è dimostrato sufficientemente user friendly per una popolazione adulta abituata ad interagire quasi esclusivamente con smartphone progettati per essere fruiti anche da analfabeti digitali. Tali evidenze hanno condizionato le scelte strategiche della nostra Istituzione Scolastica per quanto concerne l'aggiornamento degli ambienti di apprendimento.

3. Prospettive Future

Memore dell'esperienza accumulata, il CPIA Palermo 2 ha deciso di impiegare i fondi PNRR¹² per un ulteriore salto di qualità nella sperimentazione di pratiche nel campo della didattica digitale. Un nuovo ambiente di apprendimento basato su computer iMac e sistema operativo iOS ha recentemente sostituito l'ormai obsoleta aula multimediale della Sede Associata di Termini Imerese. La semplicità di utilizzo dei nuovi dispositivi è stata evidenziata dagli stessi studenti che, nel corso dell'anno scolastico 2024/25, hanno potuto fruire di entrambi gli ambienti di apprendimento. La nuova aula multimediale è stata inoltre dotata di Monitor Touch di ultima generazione al fine di consentire ai docenti di impostare lezioni in modalità ibrida. Sperimentazioni in via preliminare del nuovo ambiente di apprendimento hanno già fornito un feedback più che positivo. In aggiunta, al fine di estendere le buone pratiche al maggior numero possibile di docenti, con il conseguente coinvolgimento di molti più di studenti, parte dei fondi è stata adoperata per la progettazione di ambienti di apprendimento mobili. Data la mancanza di edifici a uso esclusivo per le altre Sedi Associate del CPIA Palermo 2, si è deciso di acquistare e distribuire dispositivi MacBook Air al fine di rendere qualsiasi classe una potenziale aula multimediale. I docenti potranno fare affidamento sulla conoscenza acquisita e condivisa dalla Sede Associata di Termini Imerese,

declinando le attività già sperimentate, secondo le rispettive discipline e gli approcci didattici adottati. Potranno altresì fruire di numerose risorse già sperimentate e strumenti didattici personalizzati predisposti nel corso dei precedenti anni scolastici. Come prospettiva di ulteriore sviluppo, va considerata la possibilità di strutturare una comunità di apprendimento online: creazione di spazi virtuali di condivisione e collaborazione tra studenti e docenti per rafforzare l'interazione e il senso di appartenenza. Lo scopo ultimo è quello di "aprire nuovi orizzonti che esulano completamente dalle precedenti esperienze: la tecnologia ridefinisce la pratica didattica" (Badino, D'Asaro & Pedrazzoli, 2024, p. 35).

4. Conclusioni

Visti i successi educativi e formativi raggiunti, certamente migliorabili, si ritiene che l'adozione della didattica digitale integrata nei CPIA rappresenti una leva strategica per favorire inclusione e apprendimento permanente e per superare il gap generazionale che rischia di escludere parte del pubblico adulto dalla fruizione di servizi essenziali e dal tessuto della società futura. Tuttavia, per garantire un impatto positivo e duraturo sulla popolazione studentesca, è fondamentale affrontare alcune criticità: come la qualità delle strumentazioni dedicate alla didattica, formazione dei docenti e la valorizzazione dell'interazione docente-studente. In aggiunta, è assolutamente necessario che i CPIA siano dotati di strutture a uso esclusivo al fine di poter predisporre ambienti di apprendimento, non solo digitali, in totale autonomia. Investire nell'Istruzione degli adulti significa non solo migliorare le opportunità di apprendimento, ma anche promuovere una società più equa e pronta a sostenere le innovazioni che il futuro prossimo sembra proporc.

Note

¹ Giuliano Cassataro è docente a tempo indeterminato di matematica e scienze (Classe di concorso A028) presso la Sede Associata di Termini Imerese del CPIA Palermo 2, Referente per la privacy e la protezione dati personali, ex Animatore Digitale d'Istituto e former System Administrator di piattaforme digitali del CPIA Palermo 2. Email: prof.cassataro@gmail.com.

² Il CPIA Palermo 2 comprende un territorio molto vasto della porzione centro-orientale dell'ex provincia di Palermo, estendendosi dalla costa tirrenica fino al margine orientale dei monti delle Madonie occidentali e all'estremità meridionale dei monti Sicani abbracciando circa 65 comuni.

³ Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (AALI). Si ricorda che tali percorsi sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del QCER.

⁴ Percorsi di 1° Livello - 1° Periodo Didattico e 1° Livello - 2° Periodo Didattico. Si ricorda che i percorsi di 1° periodo sono finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo I di istruzione mentre i percorsi di 2° periodo sono finalizzati al raggiungimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al DM 139/2007.

⁵ Riproduzione di contenuti ed elaborazione di testi originali, formattazione, creazione di documenti professionali e curriculum, creazione di elaborati personalizzati.

⁶ Utilizzo di fogli di calcolo per l'organizzazione, la rappresentazione e l'analisi di dati, introduzione a formule e funzioni basilari, creazione di tabelle e database.

⁷ Creazione di presentazioni efficaci, inserimento di elementi multimediali, elementi interattivi e introduzione alle tecniche elementari di comunicazione visiva.

⁸ Si sottolinea che un numero considerevole di usi originali di tali strumenti è stato suggerito dagli stessi studenti.

⁹ Tra queste si menziona siti internet e portali Istituzionali, portali per la ricerca di posizioni lavorative, software per la creazione e l'aggiornamento di curriculum, ecc.

¹⁰ Tra i software per PC e laptop, App e risorse disponibili online sperimentati e utilizzati più di frequente nell'ambito della didattica digitale integrata si ricordano: Kahoot!, Google Maps, Geogebra, Freepik, Duolingo, Prezi, Canva, Freesound, Google Earth, ChatGPT, Socrative, Sweet Home 3D, Lucid, Google Gemini, Flaticon, Mine, PhET: Interactive Simulation, Google Translate, Shazam, Wordwall, iMovie, Google Chrome, Brave, Microsoft Edge, Safari, Firefox, Tu e l'economia, Pacchetto Microsoft Office, Pacchetto Open Office, Pages, Numbers, Keynote, Pianeta Espressioni, Gmail. Tra i portali online sperimentati e utilizzati si ricordano: Agenzia delle entrate, Agenzia delle entrate - Riscossioni, Domicilio digitale, Europass, PagoPA, Poste Italiane, Registro pubblico delle opposizioni, RegistroCPIA, Servizi Web INPS, Unica.

¹¹ Tale dato fa riferimento agli studenti in uscita dai percorsi di 1° Periodo della Sede Associata di Termini Imerese che hanno potuto fruire dei percorsi integrati. Il dato risulta formalizzato solo a partire dall'A.S. 2023/24, ovvero dal rilascio della nuova "Certificazione delle competenze in uscita dai percorsi di istruzione degli adulti" previste dal Decreto Ministeriale n. 14 del 30 gennaio 2024. Tale decreto ha infatti introdotto, per i CPIA e le Scuole Secondarie di I Grado, la specifica "Competenza Digitale: Utilizzare con responsabilità le tecnologie digitali in contesti comunicativi concreti per ricercare informazioni e per interagire con altre persone, come supporto alla creatività e alla soluzione di problemi semplici". Per gli anni scolastici precedenti, il dato fa riferimento agli esiti qualitativi dei task computer based proposti dai docenti al termine di ogni anno scolastico.

¹² Piano Scuola 4.0 - Ambienti di apprendimento innovativi nei CPIA (Linea di Intervento: M4C1I3.2 - Scuole 4.0: scuole innovative e laboratori).

Riferimenti bibliografici

- Badino, M., D'Asaro, F. A., & Pedrazzoli, F. (2024). *Educare all'IA. La sfida didattica dell'Intelligenza Artificiale: ChatGPT e Gemini*. Milano-Torino: Sanoma Italia.
- ISTAT. (2024). *Decennio digitale e capitale umano: Il ritardo dell'Italia nelle competenze*. Disponibile in: https://www.istat.it/it/files/2024/06/STATISTICA_TODAY ICT_2023.pdf [18 giugno 2025].
- Knowles, M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). (2024). *D.M. 14/2024*. Disponibile in: [https://www.mim.gov.it/documents/20182/7975243/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti\(R\).0000014.30-01-2024.pdf/bb2aeae3-7803-bd2f-48a9-a8c174e19501?version=1.0&t=1707228861855](https://www.mim.gov.it/documents/20182/7975243/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti(R).0000014.30-01-2024.pdf/bb2aeae3-7803-bd2f-48a9-a8c174e19501?version=1.0&t=1707228861855) [18 giugno 2025].
- World Economic Forum. (2025). *Future of Jobs Report 2025. Insight report*. Cologny-Ginevra: World Economic Forum. Disponibile in: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf [18 giugno 2025].

Immagini e parole: sperimentare l'intreccio dei codici espressivi per una comunicazione consapevole. Esperienze di insegnamento con adulti in reclusione*

Irene Fioresi¹, Caterina Morelli²

Keywords

Comunicazione consapevole,
Espressività, Scrittura e Arte,
Educazione ai media.

Abstract

Nel mondo contemporaneo dominato dalle immagini, siamo chiamati a riflettere sull'importanza della scrittura sia dal punto di vista del contenuto, sia nel suo aspetto segnico. In questa prospettiva, la valenza del progetto "Immagini e parole" realizzato in classi di Primo Livello Primo Periodo Didattico nella sede carceraria del Cpia di Ferrara vuole sviluppare competenze stabili per la comunicazione attraverso la decodifica e produzione di immagini e la ricezione e produzione di testi scritti. La scrittura e il disegno come modi di rappresentazione di sé e del mondo hanno origini antiche e rimangono elementi primari per lo sviluppo individuale e la comprensione della propria storia. La riflessione sulle implicazioni sociali della diffusione di parole in un mondo in cui tutto passa attraverso le immagini, ha particolare significato per persone adulte sia come fruitori e produttori diretti di messaggi, sia come modelli di riferimento per le nuove generazioni. Nel contesto ristretto, questa riflessione acquisisce particolare importanza data la fruizione continua da parte dei detenuti della televisione, medium di cui spesso non si conosce e riconosce la complessità. Inoltre la prospettiva di reinserimento in una società in veloce trasformazione soprattutto in campo comunicativo comporta la necessità di acquisizione di strumenti per un uso consapevole e responsabile degli stessi. La possibilità di sviluppare una maggiore capacità espressiva attraverso la scrittura, la lettura e l'espressione grafica connette i soggetti coinvolti ad un passato, e li proietta nel futuro dando al presente una propria significativa rilevanza di sperimentazione.

1. La cornice metodologica

Realizzare un'esperienza all'interno di una classe situata in un carcere è come agire in un microcosmo. Ciò che succede durante la didattica in uno spazio ristretto, nell'ambito di relazioni fra poche persone, con possibilità di agire ridotte sia nel tempo che per i limitati strumenti a disposizione, ha in sé significati che vanno ben oltre il loro contesto: si possono riconoscere in essi le dinamiche di un'intera società. Proprio nel contesto ristretto, più che altrove, si evidenziano elementi che ci portano a riflessioni ampie e corali e, come insegnanti, ne facciamo tesoro perché permettono di decodificare e comprendere fenomeni collettivi, come se per un momento fossero sotto lo sguardo di un microscopio. Nel nostro caso si tratta di un fenomeno ampio e complesso, particolarmente significativo nel contesto dell'istruzione degli adulti nella prospettiva attuale e futura, ovvero la comunicazione. Nella società contemporanea pervasa dalla comunicazione e dalla iperconnessione, si rende necessaria a tutti i livelli di istruzione una sempre più diffusa riflessione sulle modalità e gli strumenti, sulle caratteristiche dei codici e le strategie della comunicazione, per sviluppare consapevolezza ed educare ad un uso necessariamente responsabile della parola e dell'immagine. Maragliano, in un momento storico in cui la didattica si confrontava con l'ingresso immediatamente pervasivo delle nuove tecnologie, metteva in evidenza la necessità una riflessione innanzitutto comunicativa in relazione ai contesti sociali: "chi considera il tema della comunicazione e dei media come costitutivo del campo dell'insegnare e dell'apprendere non dovrebbe limitarsi ad un serio confronto con il determinismo tecnologico, ma dovrebbe anche fare i conti, continuamente, con il determinismo sociale

delle tecnologie, e dunque con l'incidenza che le idee diffuse di pedagogia hanno sulla percezione e l'impiego collettivo dei media" (Maragliano 2004). Nella riflessione sull'educazione all'uso consapevole e responsabile dei diversi media innanzitutto per chi li utilizza ai fini dell'insegnamento, è necessario integrare la consapevolezza della ricaduta cognitiva di ogni singola scelta. "Considerare i diversi media come sistema, in quanto si appoggiano l'uno sull'altro - e con Bolter si può dire che si 'rimediano' - porta a considerare come un tutt'uno, come un sistema, anche i saperi che i essi veicolano" (Fioresi, 2005).

In particolare, nell'istruzione degli adulti tale riflessione è vitale sia per l'apprendente stesso, sia per il ruolo formativo che un adulto ricopre nei confronti delle nuove generazioni. Tuttavia, spesso sono proprio gli adulti a ritrovarsi senza strumenti di fronte alla complessità della decodificazione dei testi, intesi in senso ampio come unità comunicative di base (Tonfoni, 2000), e questa condizione può portare ad un disorientamento. Infatti, se la frammentarietà dei testi diventa la condizione più diffusa (Donaggio, 1995) la necessità di una formazione permanente interpella non solo l'aspetto delle conoscenze, ma soprattutto la dimensione della consapevolezza al fine di operare decisioni responsabili, a partire dal campo comunicativo. Silvia Zanazzi, nel contesto di formazione universitaria degli educatori scrive: "Per sviluppare consapevolezza del proprio agire cognitivo e sociale occorre apprendere a *pensare i propri pensieri*. Talvolta questo processo si rivela faticoso, perchè comporta la necessità di raccogliere frammenti dei nostri vissuti e ricomporli in un quadro nel quale non sempre ci riconosciamo, almeno nell'immediato (...) Osservando i propri pensieri si ricostruiscono catene di eventi, si collegano punti apparentemente sconnessi, si riesce a dar forma, significato, nitidezza a immagini del nostro vivere che prima erano sfocate agli occhi della nostra mente" (Zanazzi, 2003). Se ciò è importante per un educatore, si rivela vitale per ogni adulto in formazione.

Un adulto che ritorna in formazione accanto ad altri adulti che come lui acquisiscono titoli di studio di base, e che apprendono spesso in lingua straniera, con punti di riferimento culturali differenti alle spalle, si trova ad avere un'occasione per poter formalizzare e sistematizzare una vasta gamma di esperienze già presenti nella propria vita. Il dialogo con i docenti ha spesso un carattere di sistematizzazione, strutturazione di saperi piuttosto che di acquisizione di singole conoscenze soggette facilmente all'oblio. La dimensione comunicativa fa sicuramente parte di quelle competenze sempre esperite e raramente riflettute in modo formale. Nel rapporto di insegnamento-apprendimento è dunque importante far emergere l'esperienza, riconoscere e delineare le cornici teoriche che le sono sottese e in questo modo valorizzarla. Si raggiunge così la finalità di integrare le conoscenze formali in una dimensione più prossima possibile alla realtà della persona in formazione e fare in modo che il passaggio scolastico si trasformi innanzitutto in una consapevolezza delle proprie competenze. È infatti tale consapevolezza che permetterà all'adulto di trovare la motivazione per affrontare la fatica dell'apprendimento, ritagliando lo spazio e il tempo nella propria complessa quotidianità, e di continuare percorsi di formazione lungo l'arco della vita.

Nelle classi di Primo Livello della Casa Circondariale di Ferrara incontriamo uomini adulti, dieci-quindici persone per corso, di nazionalità, età, scolarizzazione pregressa e padronanza della lingua italiana molto differenti. Le persone che noi conosciamo come studenti arrivano dopo una serie di scelte che costruiscono la possibilità del "venire a scuola" ovvero il poter fruire di quel diritto all'istruzione in ogni condizione sancito dalla Costituzione Italiana e dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. La rinuncia alla possibilità di andare in palestra o il ritardo nell'apertura dei cancelli, una situazione familiare preoccupante o il rinvio di un'udienza qualificano l'apprendimento e l'insegnamento, nel *qui ed ora* della lezione, come ricerca costante di equilibrio fra la determinazione della scelta individuale e la pregnanza dei contesti esterni. La potenzialità della lezione è rappresentata anche dal suo essere spazio e tempo di calma, di riflessione o semplicemente di distrazione da situazioni pesanti. Uno studente disse un giorno che la scuola era il suo "passare il tempo" e significava così l'importanza del contesto formativo nella

sua potenzialità trasformativa di un tempo vuoto, o conflittuale, in un'occasione per aprire nuove prospettive. Proprio espressioni come questa mettono in evidenza quanto le differenti dimensioni della comunicazione siano centrali: l'importanza del contesto e dei suoi registri, la decodifica dei sistemi segnici utilizzati, il riconoscimento di ciò che nella comunicazione è paraverbale e condiziona la comprensione e così via permettono di trasformare un messaggio potenzialmente fonte di conflitto in un'osservazione pregnante e densa di senso (Eco, 1975).

Nei corsi di Primo Livello la competenza comunicativa viene disegnata con un orizzonte ampio, proprio della vita di un adulto, dalle Linee Guida di riferimento normativo³. In tali Linee guida (ed. cit. p. 22), è previsto che l'adulto al termine dei percorsi di Primo Livello sia in grado di:

“esprimere e interpretare in lingua italiana concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta; interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero per avere relazione con gli altri, far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, esercitare pienamente la cittadinanza; avere consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, anche per ampliare la gamma di percezione e comunicazione; coltivare, attraverso un'accresciuta capacità estetica, forme di espressione creativa e fruire del patrimonio artistico e culturale, con attenzione per la tutela, la conservazione e la valorizzazione dei beni artistici ed ambientali; utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione anche per arricchire le possibilità di accesso ai saperi, consentire la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, comunicazione interattiva, personale espressione creativa e opportunità di ricerca attiva del lavoro”

Come sviluppare queste ampie competenze in un tempo breve di lezione, senza accesso diretto ad Internet, senza libri, fra i molti condizionamenti di un contesto ristretto?

A partire da ciò che è a disposizione, e dalle esperienze concrete, si possono cogliere sfide che assieme agli studenti diventano occasioni di reciprocità. Innanzitutto, considerando lo spazio e il tempo d'aula come un luogo di riflessione collettiva e personale. Nel farsi delle lezioni, il contesto fatto di banchi, forse anche troppo piccoli per persone adulte, con una cattedra, una LIM non collegata ad internet, essendo facilmente decodificabile perché altamente codificato, rende le relazioni sicure, dove una certa calma e il silenzio possono avere uno spessore inconsueto. Ci viene spesso detto, infatti, che la possibilità di restare in silenzio, di avere un luogo di riflessione mirato alla formazione non è così scontato. Il carcere ci viene descritto dagli studenti come luogo di rumore: le grida, le chiavi, le battiture. In modo diverso, il rumore è la cifra del mondo di oggi, anche a livello comunicativo. Gli schermi imperversano: smartphone, smartwatch, televisioni, lim, tablet, maxischermi riempiono case e strade, stazioni e scuole. Utili o inutili, con o senza finalità gli schermi che veicolano la comunicazione multimediale sono ovunque e rappresentano l'esperienza comunicativa di oggi, sulla quale raramente si riflette in modo strutturato. Nel carcere è presente una televisione in ogni cella in cui convivono di norma due persone e, ci dicono, in molti casi è sempre accesa. Dunque, ciò che è a disposizione non è solo l'esperienza della classe, ma anche quella della televisione. Inoltre, nell'area in cui si trovano le nostre classi c'è un'aula informatica con una decina di computer fissi muniti dei principali programmi di calcolo e videoscrittura. L'esplorazione formale di questi differenti sistemi, il tracciare segni e disegni, la scrittura individuale e collettiva vissute in classe, il riferimento ai codici comunicativi propri della televisione nei suoi differenti programmi, l'utilizzo del computer in aula informatica ci permette di incontrare mezzi e codici che attraversano le epoche: il millenario gesto del lasciare un segno che diventa scrittura, il mescolarsi dell'immagine e della parola che rincorre le evoluzioni della tecnologia facendosi narrazione visiva, fotografia, cinema e televisione, la digitalizzazione che velocizza e trasforma i processi attraverso nuovi codici. In una riflessione sui “futuri” dell'istruzione degli adulti ci è parsa significativa la progettualità sperimentata in classi differenti nel corso di alcuni anni in quanto aggancia la dimensione storica alla contemporaneità e agli

sviluppi che possiamo solo in parte immaginare ma che, come adulti, abbiamo la responsabilità di determinare, nel campo della comunicazione.

Tullio De Mauro nella Prefazione agli Atti del Convegno “La scrittura in carcere. Esperienze a confronto” tenutosi a Roma nel 2007, inizia con questa riflessione:

“Chi scrive in carcere e ora, spesso scrivendo per la prima volta, ci dà qui testimonianza della sua esperienza riscoprire in prima persona e ci aiuta a capire i perché più antichi e profondi, le ragioni permanenti di questo parlare di secondo grado che è lo scrivere ed è anche, insieme allo scrivere, il leggere”.

Anche nel nostro percorso sono state evidenti le valenze formative del “riscoprire in prima persona” e del “capire le ragioni permanenti”, ovvero una tessitura costante fra individuo e collettività, fra specificità del qui ed ora e permanenza e continuità storica. Questi passaggi sono stati possibili grazie alla compresenza delle docenti di Arte e Immagine e di Lettere, discipline che intrecciandosi naturalmente ampliano le proprie potenzialità di esplorazione segnica e possono portare l'attenzione su una vasta gamma di forme espressive che si sviluppano e si trasformano nella storia, anche attraverso “l'esercizio”, ovvero il fare concreto in classe.

Sempre nella breve e pregnante Prefazione citata, De Mauro identifica le funzioni di questo tipo di esperienze:

“Perché dalla notte dei tempi qualche nostro progenitore ha graffito, inciso e poi nei millenni della storia ha scritto? Spesso questi grafismi si trovano su pareti rocciose o in grotte e caverne di difficile accesso e buie. Perché eseguirli, con evidente impegno e fatica? La risposta può essere solo una: per esprimersi in modo meno fugace che con la voce e il gesto, per lasciare una traccia durevole di se stessi. Questa pare la prima funzione del grafismo ed è la prima funzione anche del linguaggio vocale: quella che è stata chiamata la funzione espressiva del nostro parlare, simile a quello che in altre specie viventi è il ‘segnale di territorio’. Qui sono o sono stato io. (...) Questa funzione prima non avrebbe senso se non si accompagnasse a una seconda funzione che viene chiamata funzione d'appello. Lasciamo una traccia grafica per segnalarci durevolmente agli altri. (...) Un testo creativo, narrativo, poetico va in cerca di un suo lettore (...) Chi scrive lancia un segnale con la speranza che sia raccolto. Scrivendo sa che varcando in qualche modo la soglia che lo reclude. (...) Chi si conquista la libertà e il privilegio di dirsi scrivendo e sperando che lo scritto varchi le mura carcerarie obbedisce anche ad una terza funzione del nostro parlare e scrivere. E' la funzione del dire le cose, e tra le cose, la meglio nota a ciascuno di noi, la propria storia ed esperienza. È la funzione che diciamo di rappresentazione”.

Nel susseguirsi dei testi incontriamo tutte queste funzioni, che verranno brevemente esemplificate attraverso la descrizione delle tecniche utilizzate. Non ultima, la funzione che De Mauro chiama “sintattica” ovvero la padronanza del codice linguistico che permette un grande “guadagno di libertà”. La non facile competenza che si rende necessaria per potersi esprimere, raggiungere altri, rappresentare e rappresentarsi si costruisce qui attraverso una progettualità che valorizza innanzitutto il singolo segno accessibile a chiunque.

2. Le esperienze

Il raccoglitore ideale di queste esperienze è stato il catalogo perché, nel contesto carcerario, ci è sembrata la forma che desse più valore alle diverse esperienze svolte e abbiamo mantenuto questa scelta nei diversi anni. Il catalogo, infatti, è non solo un'opportunità per condividere la creatività e gli spunti di riflessione che si sono rivelati man mano e che permette di apprezzare il talento e l'impegno di ciascuno studente, ma anche traccia concreta che torna sotto forma di piccolo dono nelle mani dei propri autori che vedono materializzato il loro lavoro.

Nel catalogo “Immagini e Parole”, tutte le brevi composizioni poetiche contenute, in cui l'immagine e la parola si fondono in un'unica forma, sono il frutto di un lungo percorso durante il quale sono stati esplorati diversi approcci creativi sperimentando l'uso innovativo del lessico per esprimere sentimenti ed emozioni attraverso

il testo poetico e il linguaggio visivo. “La parola richiama l’immagine figurale e l’immagine a sua volta richiama la verbalità: l’immagine traduce sempre un testo e viceversa” (D’ambrosio, 1987, p. 22). Svariate sono state le tecniche creative come il collage, le matite colorate, l’acquerello e i metodi di composizione poetica. Abbiamo esplorato la poesia futurista a partire da immagini, smontando il testo e la pagina, la poesia dadaista e i *Cadavre exquis* cercando il filo rosso nella casualità delle parole e i calligrammi in cui le parole sono state trasformate in forme visive e disegni. A partire da testi redatti da altri autori abbiamo sperimentato le parole cancellate di Emilio Isgrò e il metodo del *Caviardage* di Tina Festa. Queste tecniche hanno permesso agli studenti di esprimere la propria creatività attraverso lo svago, la riflessione e la rivelazione e di giungere a nuove narrazioni.

Nel corso degli anni le esperienze e le proposte sono state ampliate e modificate in base al contesto della classe. Attraverso questo percorso è emersa una maggiore consapevolezza della relazione tra l’immagine e la parola, tra il linguaggio verbale e il linguaggio visivo e di come l’arte può trasformare il significato e comunicare emozioni profonde in modi unici e suggestivi.

Il processo creativo si è basato su metodologie laboratoriali a partire da testi, da immagini o riflessioni, completate da momenti dedicati alla conoscenza dei movimenti storico-artistici di riferimento.

La prima tecnica poetica presentata in classe è stata quella dei calligrammi. L’evidenza in essa, del forte legame tra le immagini e le parole, infatti, ha facilitato sia il riconoscimento del potenziale visivo nelle parole e viceversa sia una produzione creativa disinvolta. A partire dalla visione di calligrammi d’autore la classe è stata invitata a riflettere su questa tecnica e a cercare di produrre degli elaborati a partire dalla propria esperienza personale e dalla propria quotidianità. Appunti, schizzi, riflessioni e disegni tracciati a matita o a penna su carta si sono trasformati in calligrammi. Un orologio di parole scandisce il fluire del tempo, una ciotola di semplice riso racconta storie di culture lontane e tradizioni antiche, cuori e sigarette intrecciano desideri e realtà.

Un albero, maestoso e rassicurante, i suoi rami celebrano la forza della natura e la sua connessione con l’uomo. Un pacco e un tavolo apparecchiato che evocano la casa lontana. La narrazione di sé culmina con gli autoritratti in cui ogni dettaglio del proprio volto prende vita attraverso le parole in italiano e in inglese (Fig. 1)

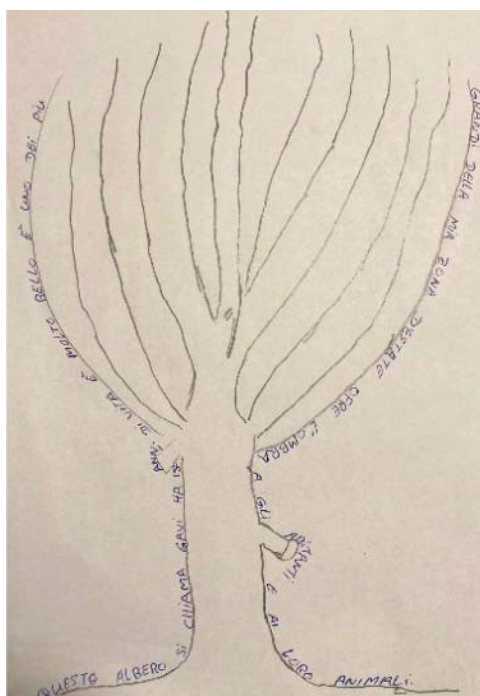


Figura 1 – Calligramma

Più complessa e più laboriosa è stata l'esperienza delle Parole in libertà, sperimentata con la poesia futurista, che mirava a superare la forma chiusa delle parole nella pagina (Accame, 1981). Il percorso di esplorazione della poesia futurista si è snodato attraverso diverse fasi, ciascuna con un obiettivo specifico. Le prime fasi sono state dedicate alla scoperta delle opere degli artisti futuristi e all'analisi dei meccanismi che ne hanno guidato la produzione. Successivamente, si è passati alla fase creativa, che ha seguito un approccio sequenziale per giungere alla composizione finale. La prima fase è stata dedicata alla scelta di alcune opere d'arte da parte degli studenti, muse ispiratrici trovate nei libri a disposizione. In un secondo momento, hanno tratto parole ed estrapolato pensieri dalle immagini scelte. Da questa seconda fase come dal brodo primordiale sono nati i testi poetici. Alcuni di essi hanno subito un'ultima manipolazione. Attraverso la distruzione della pagina, parole e caratteri tipografici sono stati trasformati in segni espressivi, conferendo un tocco visivo alla produzione poetica (Fig. 2).

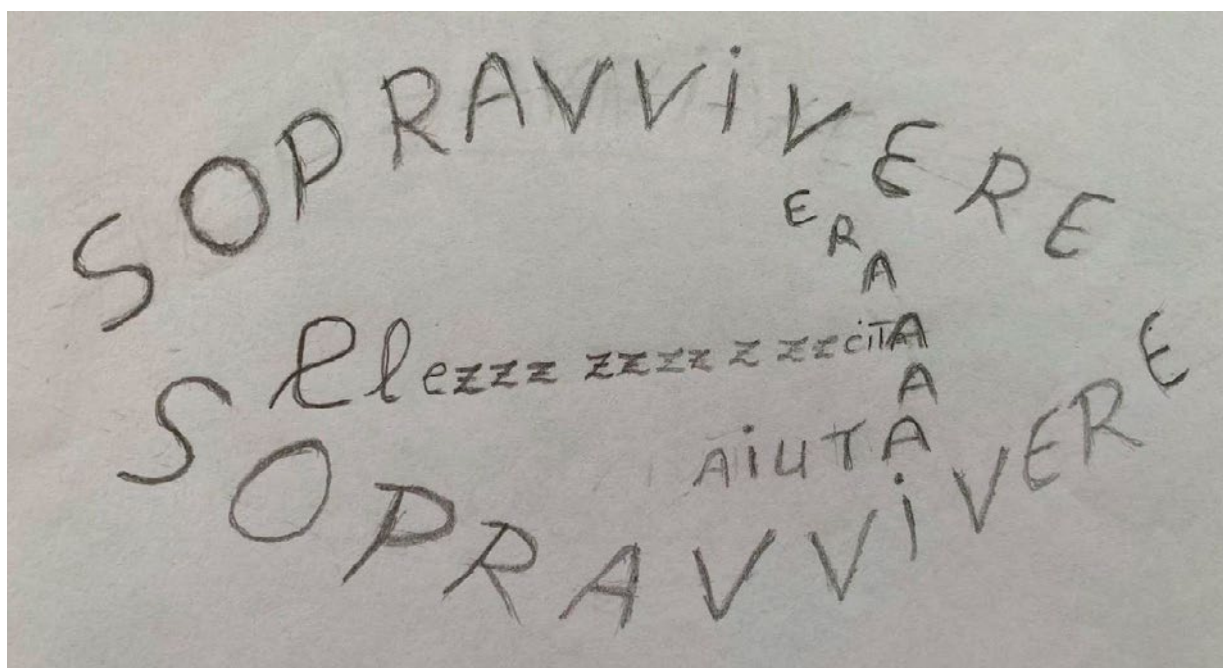


Figura 2 – Composizione ispirata alle Parole in Libertà

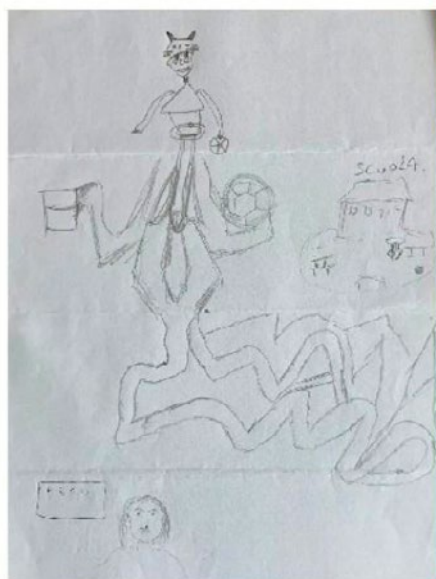
Per la poesia Dadaista le parole non sgorgano da un pensiero ordinato o da una creazione consapevole, bensì ci raggiungono in modo casuale da un cilindro immaginario fatto da una busta di plastica trasparente piena di parole ritagliate. È proprio da questo incontro fortuito che nascono le poesie dadaiste. Le parole non scelte ma fatte proprie e incollate su un foglio bianco o colorato alla ricerca di un nuovo senso, di un pensiero che germoglia dal caos. Gli studenti hanno pescato a turno parole, articoli, aggettivi, verbi preposizioni e sostantivi e con un gioco di accostamenti hanno dato vita alle poesie Dadaiste (Fig. 3).



Figura 3 – Collage

Con la tecnica surrealista dei *Cadavre Exquis* la classe ha realizzato elaborati poetici e grafici. L'esperienza è stata organizzata come un gioco collettivo così come lo facevano un secolo fa i surrealisti. I giocatori si siedono ai banchi e con un foglio bianco, penne, matite e immaginazione scrivono o disegnano sul foglio, piegandolo poi per nascondere il proprio contributo e lasciando spazio all'imprevisto. Dalla collaborazione nascono opere uniche e figure fantastiche che prendono vita in paesaggi immaginari. Storie senza senso si intrecciano guidate dal caso e dall'inconscio. I giocatori vengono condotti verso nuovi territori creativi in cui viene celebrata la libertà espressiva e l'assurdo. L'esperienza viene condotta sia in lingua italiana sia in lingua inglese (Fig. 4)

**Il gatto silenzioso guarda la
scuola azzurra**



**A beautiful cat sees a small
Saturday**

Figura 4 – Cadavre Exquis

L'esperienza con le parole cancellate di Emilio Isgrò ha immerso la classe nella ricerca del sé nei pensieri e nelle parole altrui. La magia è stata quella di scoprire un pensiero, un'emozione propria all'interno del mondo di qualcun altro. Come le figure di Michelangelo, già presenti nel blocco di marmo, venivano liberate dalla materia in eccesso e prendevano vita, così le poesie sono nate liberandosi dal testo superfluo. La cancellatura ha azzerato le parole di troppo oscurandole come nuvole nere e ha illuminato le parole che restano come stelle nella notte. Anche questo lavoro si è svolto in più fasi: la prima in cui gli studenti sono stati invitati a leggere il testo e a cercare le parole che più li colpivano. Una seconda fase in cui hanno lavorato alla ricerca di connessioni tra le parole e un'ultima fase in cui sono state cancellate tutte le parole in più (Fig. 5).

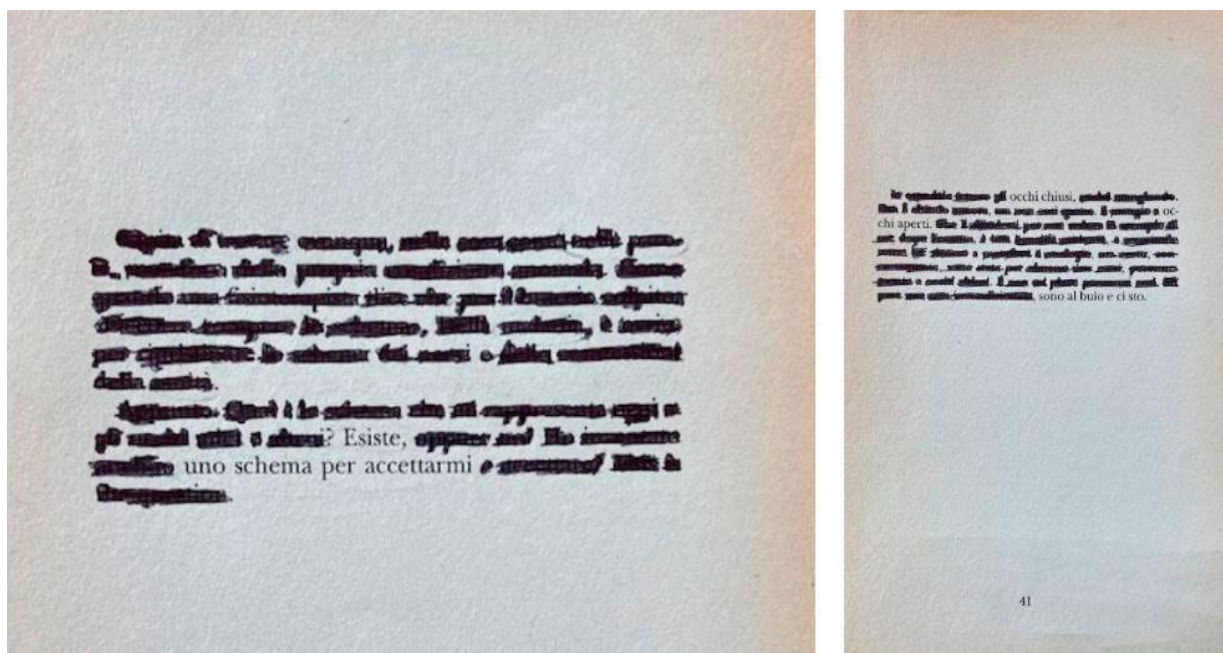


Figura 5 – Parole cancellate

In seguito la classe ha sperimentato la tecnica compositiva del Caviardage di Tina Festa che parte dallo stesso principio: ricerca del sé nel testo e nelle parole altrui. Il risultato sono frammenti di testo che emergono da un'immagine come isole di senso nel tempo sospeso tra chiarezza ed enigma. La poesia diventa un gioco di rimandi, un mosaico di emozioni che si svelano gradualmente (Fig. 6).

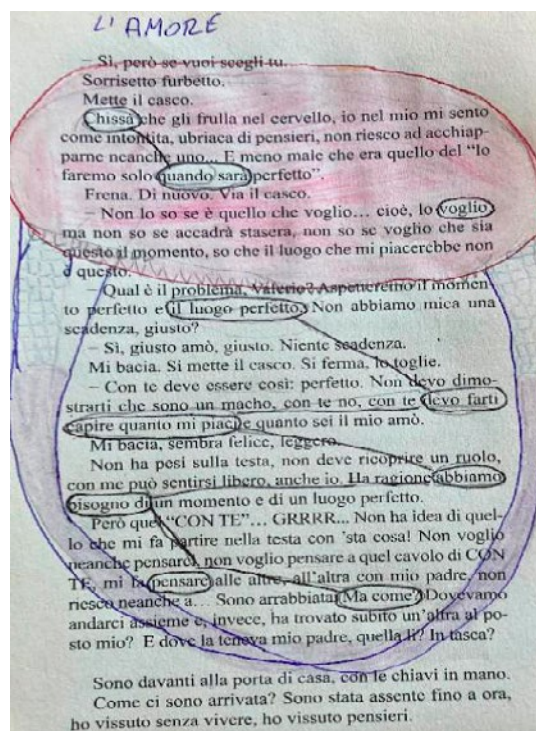


Figura 6 – Caviardage

Con la tecnica del Caviardage si è concluso il viaggio attraverso le immagini e le parole.

Un'altra esperienza è rappresentata da un piccolo libro dal titolo *Oggi in classe siamo in pochi* che è stato realizzato in una classe di Primo Livello Secondo Periodo, e che è nato a partire dalla formazione relativa ad un programma di videoscrittura. Gli esercizi potenzialmente banali sono diventati occasione di approfondimento, ricerca e desiderio di miglioramento collettivo. Da una prima frase "Oggi in classe siamo in pochi" emersa solo come scusa per cominciare a riempire un foglio del software Open Document e conoscerne le funzioni, si è creato un testo a cui insieme e singolarmente si è dato forma. La forma interpretata da un'immagine: una finestra che, come perno, ha determinato la struttura di un testo che narra di storie che si muovono fra un "dentro" e un "fuori", fra un "io" e un "noi", fra un "tu" e un "voi". La finestra è al centro e si può aprire e chiudere, può far sperare o disperare, far indovinare e progettare. In mancanza di specifici programmi di grafica, con cui poter sperimentare e plasmare la forma del testo direttamente in aula, il lavoro si è trasformato in progettazione da affidare alla docente per la realizzazione fuori. Fondamentale in questa fase è stata l'analisi dei risultati, la verifica dei significati e delle loro potenzialità comunicative. La comunicazione che passa attraverso molteplici codici ha poi scavato anche nel "dentro" dei linguaggi delle macchine in uso: e la conoscenza del linguaggio HTML, grazie all'apporto di un docente e di alcuni studenti dell'I.T.I. "Carpeggiani-Copernico" di Ferrara, è diventata inizio di conoscenza di quel "dentro" che spesso rimane un mistero per chi sta "fuori". Fra le esperienze che attraversano il dentro e il fuori, per gli studenti inseriti nel percorso dell'Istituto Alberghiero è stata prevista un'appendice dedicata alle ricette del cuore, rese internazionali grazie al lavoro svolto insieme docente di Inglese.

Infine, nel contesto di uno specifico laboratorio di scrittura creativa, le immagini si sono materializzate in piccoli oggetti in legno realizzati in falegnameria. Essendo accessibile in una sezione uno spazio dedicato ed attrezzato per piccoli lavori di falegnameria, sono stati animati attraverso il legno. In collaborazione con una docente esterna di scenografia teatrale e con un falegname, ha preso vita un lavoro che, nella raccolta dal titolo "Quei bravi vichinghi", scelto dal gruppo, ha unito un'ulteriore dimensione espressiva. Il lavoro manuale, la manipolazione

del legno attraverso gli attrezzi, permette all'autore di rappresentarsi non solo attraverso la parola, il dire e lo scrivere, ma anche con il gesto, con il fare. Nella raccolta sono stati fotografati i lavori che rappresentavano i protagonisti delle storie raccontate e uniti ai racconti in un susseguirsi di immagini e parole a formare un testo che sa di storia antica e attuale.

3. Conclusioni

“Le storie non sono magliette ricordo o Game Boy, ma reperti di un mondo antico e sconosciuto. Spetta allo scrittore usare gli attrezzi della cassetta per estrarle dal suolo il più possibile integre”. Queste parole di Stephen King, nel suo libro *On writing*, citato da Chiara Tarabotti nell'Introduzione alla raccolta, riportano alla funzione primaria della comunicazione a cui nell'istruzione degli adulti è sempre importante ritornare, anche quando si stanno dando gli “attrezzi” per scavare e per portare quelle storie alla luce di un futuro che si sta costruendo. Scrivere è stato raccogliere un invito, provare a far qualcosa di mai fatto prima, oltrepassare un ostacolo, provare piacere e soddisfazione, cercare una via di sfogo, far emergere un tratto di sé, elaborare e rielaborare un pensiero, mettere in comune un sogno... Scriveva Roberto Maragliano (2004):

“Dunque, formalibro e forma computer/rete potrebbero dar vita, se solo si volesse riconoscere la loro propensione a fare sistema, a una condizione di (felice?) pluri-medialità che, nell'immediato, avrebbe comunque l'effetto di smuovere e diversificare il campo teorico e pratico della riproduzione del sapere e, in prospettiva, potrebbe creare le premesse per una revisione profonda delle funzioni generali dell'istruzione e della formazione”.

Gli studenti della classe attraverso l'intreccio dei percorsi fra immagini e parole hanno - inconsapevolmente e perfettamente - dato corpo a questa prospettiva delineata circa vent'anni fa da un importante gruppo di ricerca universitaria e che oggi rimane del tutto valida metodologicamente per affrontare le nuove sfide comunicative. L'approccio laboratoriale nel contesto di formazione degli adulti in carcere ha incontrato diverse difficoltà legate alla gestione dei materiali, ai pregiudizi legati all'azione del disegnare, ai tempi limitati e alla discontinuità partecipativa. Queste hanno spesso reso complessa la realizzazione delle attività previste ma, nonostante queste criticità, le esperienze sono state portate avanti proficuamente e con entusiasmo e, in alcuni casi, riproposte negli anni. Anche l'uso della poesia visiva si è rivelato come una pratica didattica trasversale capace di correlare la dimensione della parola e dell'immagine, e di favorire l'espressione personale e la riflessione critica sul linguaggio. Le esperienze condotte hanno promosso un approccio didattico che ha dato luogo a un'esplorazione, visiva e sensoriale, del testo e della parola, che ha stimolato lo sviluppo di competenze comunicative, espressive e metacognitive.

Uno studente che ha concluso il corso scrivendo “pazienza che non fa rumore” nel riferirsi ai rapporti cresciuti nella classe, ha per noi ricapitolato le potenzialità di un'esperienza didattica in cui emerge il valore della parola che si fa immagine e il valore del segno che si fa canale espressivo profondo e antico, nuovo e sempre attuale come fattori di consapevole trasformazione personale e collettiva.

Note

* Workshop Fierida 2025 - 30 gennaio

¹ Irene Fioresi, Docente CPIA Ferrara Sede Carceraria; Email: irene.fioresi@cpiaferrara.edu.it

² Caterina Morelli, Docente CPIA Ferrara Sede Carceraria; Email: caterina.morelli@cpiaferrara.edu.it

³ Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Decreto 12 marzo 2015. Supplemento ordinario n. 26 alla Gazzetta Ufficiale 8/06/2015, Serie generale n.130.

Riferimenti bibliografici

- Accame, V. (1981). *Il segno poetico: Materiali e riferimenti per una storia della ricerca poetica-visuale e interdisciplinare*. Milano: Edizioni d'Arte/Zarathustra.
- D'Ambrosio, M. (1987). Le avventure del segno. In *Pittura-scrittura-pittura*. Milano: Mazzotta.
- Donaggio, A. (1995). La scrittura. Il punto di vista di un pragmatico della comunicazione. In M. T. Calzetti, & L. Panzeri Donaggio (A cura di), *Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica* (pp. xx-xx). Firenze: La Nuova Italia.
- Eco, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
- Fioresi, I. (2005). *Multimedialità cognitiva. Riletture e percorsi didattici*. Torino: Utet.
- Maragliano, R. (A cura di). (2004). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza.
- Pulvirenti, E. (2018). *Artemondo*. Bologna: Zanichelli.
- Scarcia, L. (A cura di). (2007). *Atti del Convegno "La scrittura in carcere. Esperienze a confronto"*, con prefazione di Tullio De Mauro. Comune di Roma e Garante dei diritti dei detenuti per il Comune di Roma.
- Zanazzi, S. (2003). La disciplina: luogo di incontro. In S. Zanazzi, & A. Gramigna (A cura di), *Il filo di Arianna. Metacognizione è relazione* (pp. xx-xx). Roma: PDE.

Il cooperative learning come strumento di promozione e inclusione sociale nei CPIA: un caso studio

Maria Assunta Ciardullo¹

Keywords

Cooperative learning, CPIA, Studenti con background migratorio, Territorio.

«Se si dovesse tradurre il termine sviluppo in lingua more, nel linguaggio dei contadini, si impiegherebbe l'espressione somwata che significa "le buone relazioni e i benefici aumentano"»

Bernard Lédéa Ouedraogo, attivista politico e culturale burkinabé

Abstract

Le metodologie cooperative costituiscono un aspetto significativo degli interventi didattici di matrice andragogica. Questo contributo esamina lo svolgimento di un'Unità di Apprendimento con due classi di Primo livello del CPIA di Venezia, imperniata sull'esercizio della cittadinanza attiva nel territorio di riferimento. L'impiego di attività discendenti dal cooperative learning si rivela efficace e rilevante nei risultati in quanto intesse e rafforza l'interdipendenza positiva tra discenti aventi background migratorio, irrobustendo di conseguenza l'inclusione e la coesione sociale tra gli stessi entro il perimetro classe.

1. Introduzione

L'istruzione per adulti, a partire dalla Legge 92/2012 e ontologicamente meglio definita nel DPR 263/2012, viene condotta e promossa nei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti). Tale tipologia di istituzione scolastica accoglie discenti con vario background – sovente di matrice migratoria – e gli insegnamenti proposti fanno perciò largo impiego di metodologie induttive e cooperative al fine di facilitare l'interdipendenza positiva tra studenti, e cementare l'inclusione socioculturale tra gli stessi. L'indagine qui proposta discende da questa cornice scientifica e mira alla discussione delle modalità mediante cui il *cooperative learning* si è rivelato strumento cruciale per rafforzare la "faccia"² sociale del singolo discente e, simultaneamente, dei sottogruppi acclusi nelle classi di Primo livello del CPIA di Venezia (Sede Associata di San Donà di Piave) nell'anno scolastico 2022/23.

2. Tra apprendimento permanente, esercizio di cittadinanza attiva e territorio

Discendendo dagli assunti della disciplina trasversale dell'Educazione civica, il cui insegnamento è stato introdotto dalla L. 92/2019, e muovendo parimenti dalle *Raccomandazioni sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del Consiglio d'Europa, 2018 (p. 10), risulta cruciale per gli studenti apprendere³ nell'arco della vita "[...] la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità". In aggiunta, si rivela importante "[...] la conoscenza dell'integrazione europea, unitamente alla consapevolezza della diversità e delle identità culturali in Europa e nel mondo. Vi rientra la comprensione delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e del modo

in cui l'identità culturale nazionale contribuisce all'identità europea" (*ibidem*). La coscienza e cognizione circa il territorio di residenza o arrivo – in questo caso circoscritto alla provincia veneziana e, più specificamente, al comune di San Donà di Piave – costituisce il fulcro attorno al quale è stato edificato l'intervento didattico qui esaminato. A maggior giustificazione dell'attività si pone il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) 2022/25 del CPIA di Venezia (p. 41)⁴, il quale delinea in maniera netta i punti di forza del piccolo centro veneto evidenziandone "la vicinanza alle città del litorale e di grandi centri commerciali [che] offrono molte opportunità lavorative".

L'intersezione tra tali evidenze costituisce l'obiettivo generale dell'intervento d'insegnamento di lingua inglese proposto alle classi di Primo livello, teso alla fortificazione dell'inclusione degli studenti aventi background migratorio.

Gli obiettivi specifici della progettazione⁵ ricalcano invece le competenze di Lingua inglese in uscita attese al termine del Primo livello (Allegato 2, Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015), opportunamente declinate rispetto al perimetro di azione:

- saper leggere, comprendere e interpretare un testo espositivo in lingua inglese sui gruppi etnici presenti a San Donà di Piave;
- produrre testi di tipo informativo in lingua inglese, corredando la facies testuale con contenuti di tipo multimediale;
- produrre video di tipo informativo (vademecum) in lingua inglese e nelle altre L1 parlate dai discenti delle classi di Primo livello della sede del CPIA di San Donà di Piave.

3. Metodologie e fasi di avanzamento dell'attività didattica

Con lo scopo primario di promuovere l'inclusione di ogni singolo discente accluso nelle due classi di Primo livello coinvolte nella progettazione, si è posta enfasi operativa nel lavoro cooperativo. I risultati proposti in letteratura negli ultimi trent'anni (Comoglio & Cardoso, 1996; Comoglio, 1998; 1999) dimostrano che le esperienze cooperative spingono al massimo grado sia gli apprendimenti sia le competenze di tipo sociale, cruciali per la qualità dell'Istituzione Scolastica in cui si opera. La caratura evidentemente democratica della metodologia applicata consente infatti di sviluppare abilità sociali sia all'interno dei micro-insiemi sia nella dimensione classe, di incentivare l'interdipendenza positiva tra discenti e di rafforzare i confini dell'inclusione portata avanti in termini educativo-didattici.

Queste riflessioni motivano quindi l'applicazione della metodologia ESA (*Engage > Study > Activate*) (Harmer, 2015) per lo svolgimento delle lezioni di lingua inglese (Zhang, 2018; Fithria & Ratmanida, R., 2019; Kurniawan, 2020) oggetto della disamina. La sigla sciolta del metodo pertiene le tre diverse fasi strutturali, vale a dire Engage, Study e Activate; l'ultima sezione, operativa, pone in risalto l'intenzione cooperativa dell'azione didattica. Si segnala, in ultimo che, la metodologia ESA verrà impiegata sia nella forma costitutiva sia nella variante ESA patchwork.

Prima lezione

La fase di *Engage*, di durata massima di dieci minuti, è interamente incentrata sul coinvolgimento dei discenti rispetto al contenuto presentato mediante l'impiego dell'app *Wordcloud*. In termini operativi, l'applicazione digitale ha permesso di fare brainstorming delle idee degli studenti attorno al tema *MULTICULTURALISM* e di attivare così la loro motivazione intrinseca. Questa sezione di *Engage* ha preluso alla fase di *Study*, di durata intermedia (25-30 minuti), in cui si è letto, compreso e interpretato un testo di tipo espositivo, elaborato *ad hoc*,

comprensivo di dati percentuali e grafici statistici al fine di promuovere le connessioni interdisciplinari con la disciplina aritmetica e tecnologica (Allegato 2 del Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015). Il testo descrive in incipit il fenomeno sociale della migrazione e sviluppa in seguito, in dettaglio, l'analisi del contesto multiculturale di San Donà di Piave discendendo dalle competenze 2 e 6 descritte nelle Raccomandazioni sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del Consiglio d'Europa, 2018 (pp. 8-11). Mediante *scaffolding*, si è sostenuta la comprensione dei termini non noti ai discenti e approfondito specifiche quanto richiesto. La terza fase, quella dell'*Activate* (75-80 minuti), ha previsto un'esperienza di tipo cooperativo: a seguito della suddivisione attenta delle classi in gruppi (max. 4 componenti), sono state fornite indicazioni circa la preparazione di un testo di tipo informativo – le cui caratteristiche formali erano state precedentemente illustrate dalla docente di Lettere – in lingua inglese sui gruppi etnici presenti sul territorio. Ad ogni gruppo di studenti è stato assegnato un preciso gruppo etnico e ogni testo è stato composto mediante ricerca online dei contenuti e del corredo multimediale (immagini e videografiche). I testi finali sono stati destinati ad un *booklet* digitale creato mediante app bookcreator.com. A seguito del momento cooperativo, gli studenti hanno riflettuto sull'attività condotta durante un breve circle time⁶ mediante e grazie al quale sono emerse le difficoltà e le esigenze dei neo arrivati a San Donà di Piave⁷. Tale momento ha preluso alla seconda fase del lavoro, vale a dire quello della realizzazione di un vademecum digitale.

Seconda lezione

La seconda lezione ha previsto parimenti l'adozione della metodologia ESA, ma nella variante *patchwork*. Difatti, l'ordine delle tre diverse fasi (*Engage* > *Study* > *Activate*) non è stato rispettato, ma invertito nella sua costituzione. Difatti, la seconda lezione ha avuto inizio con la consueta fase di *Engage* (15 min.) che ha previsto una seconda cogitazione – condotta su Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) - sui temi emersi nel momento di riflessione al termine del primo lavoro cooperativo. Si è così giunti alla fase di *Activate* (100 min.), incentrata sulla creazione di un vademecum video mediante supporto del motore di ricerca Google e delle app Google Maps e Google Presentazioni. Fattivamente, gli studenti sono stati nuovamente suddivisi in gruppi secondo il criterio linguistico, vale a dire con almeno un parlante con L1 target per ogni gruppo. Di seguito, ogni raggruppamento ha ricercato su Google Search e su Google Maps i luoghi utili e da conoscere per un nuovo arrivato a San Donà di Piave. A questo punto, tali informazioni sono state trasferite sull'app Google Presentazioni ove ogni gruppo ha collocato testo e immagine entro un layout già preimpostato. Sono stati poi inseriti i file audio corrispondenti alle precise slide della presentazione: ogni file sonoro consiste nella lettura del luogo e delle relative informazioni spaziali e di funzionalità sociale da parte dei discenti utilizzando l'italiano, l'inglese e la loro L1 (spagnolo, albanese e bengalese). L'aspetto collaborativo trova così piena realizzazione: mentre un discente legge il breve testo, un secondo membro del gruppo si occupa dei dettagli tecnici della funzione di cattura del suono. Durante lo sviluppo di questa corposa fase di apprendimento attivo, è stata attivata la fase di *Study* in modalità tendente al *fading*, sostenendo quindi gli studenti nella ricerca delle informazioni utili al loro scopo o acclarando opacità semantiche o lessicali all'occorrenza.

4. Modalità di valutazione e autovalutazione

La verifica degli obiettivi inerenti all'attività didattica prevede la realizzazione di due compiti di realtà mediante esperienza cooperativa. La valutazione prevista al termine delle prove autentiche è di natura formativa e la motivazione sottesa a tale scelta metodologica pertiene due livelli complementari d'indagine: innanzitutto, questo strumento valutativo consente di monitorare i processi apprenditivi *in itinere*, fornendo così "informazioni sui livelli di apprendimento in modo da poter adattare gli interventi alle singole situazioni didattiche e attivare

tempestivamente eventuali strategie correttive” (MIUR, 2025) e, simmetricamente, di migliorare l’evento formativo *stricto sensu* mediante continuo feedback teso all’irrobustimento e alla promozione delle competenze metacognitive e dell’autostima dei discenti impegnati.

Pertanto, la prima rubrica di valutazione (Tabella 1) riguarda la fase di realizzazione del prodotto e distingue tre parametri, vale a dire qualità del testo prodotto, pertinenza dei contenuti multimediali ricercati ed efficacia comunicativa complessiva. I livelli associati ad ogni criterio sono: Base, Intermedio e Avanzato.

L’apprendimento cooperativo viene invece valutato con una seconda rubrica (Tabella 2) e mediante i seguenti parametri: Contributo alla Conoscenza; Lavoro e condivisione con gli altri; Contributo al raggiungimento degli obiettivi; Considerazione degli altri. Ad ogni parametro sono associati i livelli Base, Intermedio e Avanzato.

Tabella 1 Rubrica di valutazione del prodotto finale

Valutazione formativa del prodotto finale

	Base	Intermedio	Avanzato
Qualità del testo prodotto			
Pertinenza dei contenuti multimediali ricercati			
Efficacia comunicativa			

Tabella 2 Rubrica di valutazione dell’esperienza comunicativa

Valutazione formativa dell’esperienza comunicativa

	Base	Intermedio	Avanzato
Contributo alla conoscenza			
Lavoro e condivisione con gli altri			
Contributo al raggiungimento degli obiettivi			
Considerazione degli altri			

In ultimo, al termine delle attività condotte, sono stati forniti ad ogni studente due file di autovalutazione: il primo riguardante lo studente all’interno del gruppo e il secondo concernente l’insieme de facto.

Tabella 3 Documento di autovalutazione del discente all’interno del gruppo

	ALWAYS 	OFTEN 	SOMETIMES 	RARELY 
I helped classmates when they were in difficulties				
I listened carefully to other people’s ideas				
I contributed to the completion of the group task				
I am aware of my contribution				

Tabella 4 Documento di autovalutazione del gruppo

	ALWAYS 	OFTEN 	SOMETIMES 	RARELY 
We understood the task				
We have always shared ideas				
We listened to the ideas of others				
We supported each other				
We were motivated to work together				

5. Conclusioni

In conclusione, l'educazione, la formazione e l'istruzione per adulti, specialmente in contesti con una forte componente migratoria come i CPIA, rappresentano un'occasione significativa per promuovere inclusione e coesione sociale. L'indagine ha dimostrato come il *cooperative learning* non solo favorisca un apprendimento attivo e partecipativo, ma risulti essenziale per lo sviluppo di un'efficace rete di sostegno sociale tra discenti. Attraverso l'impiego di metodologie attive e cooperative, si rafforza quindi l'identità individuale e collettiva dei partecipanti, permettendo loro di affrontare meglio le complessità del contesto socioculturale nel quale sono inseriti. I risultati ottenuti nelle classi del CPIA di Venezia evidenziano quanto questa scelta didattica possa rivelarsi strategica ai fini della promozione dell'inclusione sociale di discenti con background complesso, specie se migratorio, offrendo un modello efficace per realtà educative simili.

Note

¹ Maria Assunta Ciardullo, PhD in Politica, Cultura e Sviluppo presso l'Università della Calabria. Durante la conduzione dell'indagine proposta, è stata docente di lingua inglese presso il CPIA di Venezia – Sede Associata di San Donà di Piave (VE). Mariaassunta.ciardullo@scuola.istruzione.it

² Il concetto di faccia, qualificato con aggettivazione culturale ai fini della trattazione, deriva evidentemente da Goffman, 1967.

³ La definizione di apprendimento permanente qui impiegata fa chiaro riferimento a Mirabito, 2023 (p. 65) secondo cui esso si configura come quel "[...] processo di acquisizione di conoscenze, competenze e capacità in modo costante e duraturo durante tutto l'arco della vita di un individuo. Questo tipo di apprendimento non è limitato all'ambiente formale di istruzione, ma abbraccia anche l'apprendimento informale e auto-diretto. Coinvolge un atteggiamento proattivo verso l'acquisizione di nuove informazioni e competenze, spinto dalla consapevolezza delle mutevoli esigenze del mondo e dalla volontà di adattarsi in modo continuo".

⁴ <https://cpiavenezia.edu.it/ptof/> (30.5.2025).

⁵ Gli obiettivi specifici ben derivano dalle competenze incluse nelle Raccomandazioni 2018 del Consiglio d'Europa; nello specifico, si fa riferimento alla competenza multilinguistica, alla competenza digitale, alla competenza personale, sociale e imparare ad imparare e, infine, alla competenza in materia di cittadinanza.

⁶ Vengono così innescati i processi metacognitivi.

⁷ La tecnica del circle time, ampiamente diffusa e utilizzata per la gestione dei conflitti nel contesto classe, è tra quelle maggiormente impiegate per l'educazione psico-emotiva degli studenti. Durante questi momenti di riflessione, gli studenti si dispongono in cerchio e discutono di un argomento-problema proposto dal docente; si tratta, pertanto, di un piccolo gruppo a bassa gerarchia ove l'adulto svolge un ruolo di facilitazione e di raccordo delle interazioni *psicosociali tra pari*.

Riferimenti bibliografici

- Comoglio M. & Cardoso A. M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS
- Comoglio M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS
- Comoglio M. (A cura di). (1999). *Il cooperative Learning, strategie di sperimentazione*, Torino: Edizioni Gruppo Abele
- Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015 e allegati.
- [D.P.R. del 29 ottobre 2012 n. 263](#) "Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133". Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale – Serie Generale – n. 47 del 25 febbraio 2013".
- Fithria, M., & Ratmanida, R. (2019). Using ESA (Engage, Study, Activate) method for improving students' speaking ability at Junior High School. *Journal of English Language Teaching*, 8, 1.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction*. Chicago: Aldine Publishing.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson.
- Kurniawan, H. (2020). The Effectiveness of Engage-Study-Activate (ESA) Method to Teach Speaking Skills for EFL Learners. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2, 2, 1-12.
- [Legge 28/06/2012, n. 92](#) "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita".
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica".
- Mirabito, A. (2023). L'Apprendimento Permanente attraverso le metodologie online: i MOOCs e le piattaforme EPALE ed EduOpen, un'analisi critica. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 14, 6571.
- MIUR. (2025). *La Valutazione per l'apprendimento: caratteristiche e finalità*. Disponibile in <https://www.invalsiopen.it/valutazione-per-apprendimento-caratteristiche-finalita/> (30.5.2025)
- Piano Triennale dell'Offerta Formativa del CPIA di Venezia 2022/2025. Disponibile in <https://cpiavenezia.edu.it/ptof/> (30.5.2025)
- Raccomandazioni del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Disponibile in [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (30.5.2025)
- Zhang, L. (2018). A study on the application of the ESA teaching model in college English teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 8, 1, 17-22.

Lavorare con le Home Languages in aula: un esempio di attività

Giuseppe Laurenza¹

Keywords

Lingue minoritarie, Plurilinguismo,
Competenza interculturale, Inclusività,
Buone pratiche

Abstract

Le home languages sono le cosiddette “lingue di casa”, lingue etniche, minoritarie, quasi sempre parlate esclusivamente a casa, con i genitori e i parenti. La lingua di scolarizzazione quasi mai coincide con queste lingue, anzi, nel prevalere quotidiano rischia addirittura di cancellarle completamente, e con esse la loro storia e la loro identità. Quando si tratta di mera coesistenza, e ancor più di plurilingue, scenario che si sta creando sempre di più, è importante che la scuola, così come ogni agenzia educativa e formativa, faccia la propria parte nel riconoscimento di tutte le lingue, incoraggiando attività in aula che possano attenzionare l'esistenza di lingue diverse da quelle “ufficiali” o studiate a scuola, valorizzandone il patrimonio culturale, come nell'attività qui presa in esame.

1. Introduzione

Tra i vari temi che è possibile affrontare a scuola, uno in particolare sembra emergere in maniera notevole, e con non poco consenso. Si tratta delle lingue minoritarie, sempre più accessibili nei curricula scolastici degli ultimi anni, come dimostra il rapporto Eurydice del 2023, intitolato *Key data on teaching languages at school in Europe*. Il rapporto verte su 39 sistemi educativi dei 37 paesi membri della rete Eurydice e, oltre a riconoscere all'inglese lo status di lingua straniera più studiata in quasi tutti i paesi Europei, ha anche rivelato come in questi stessi paesi ci sia spazio anche per lingue minoritarie o regionali. In Italia, ad esempio, tra le offerte formative scolastiche, le lingue ‘altre’ dalle comuni lingue studiate sono l'albanese e il croato (Eurydice report, 2023, pp. 56-57).

Il rapporto sopracitato non è altro che il riflesso di un processo naturale e inevitabile che si sta dispiegando in direzione di una crisi, quella del “monolitismo linguistico”, come la definisce De Mauro (De Mauro, 2006, p. 3), ovvero il crollo di una rigidità, quella delle lingue ufficiali, che non concepisce sfumature, che non ingloba differenze, da qui “monolito”, che non ammette divisioni².

Lo studio e l'approfondimento per le lingue minoritarie probabilmente non ha ancora una definizione chiara, né uno spazio preciso e regolare all'interno della programmazione didattica settimanale degli studenti, ma, nonostante ciò, lo si può cogliere in diversi momenti, anche durante lezioni diverse. Molti insegnanti scelgono di farlo, affrontare l'argomento e includerlo attraverso le più svariate attività di classe. Si tratta dell'interesse crescente per le differenze linguistiche degli studenti, che a loro volta rimandano a storie familiari e vissuti particolari, che vale la pena scoprire, e che il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca promuove con iniziative già dal 1999, con la legge 482.

In effetti, un argomento simile può essere introdotto a scuola abbastanza facilmente. Come riportano le linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione (Legge 20 agosto 2019, n. 92), temi quali l'identità linguistiche e culturali, le minoranze linguistiche, la promozione delle differenze e l'inclusione sociale trovano il giusto spazio in una dimensione interdisciplinare che la scuola offre, specie in questi ultimi anni in cui una certa emergenza educativa sembra percepirsi abbastanza, giustificando così la sostanziale unanimità nell'approvazione di tale disciplina nei curricula scolastici (Michellini, 2020, p. 39). Ogni insegnante, indipendentemente dalla disciplina, è chiamato a portare un contributo significativo nella vita degli studenti e, in questo caso specifico, in maniera ancora più rilevante gli insegnanti di lingua straniera, promuovendo dibattiti sani e giusti, e attività che coinvolgano scambi linguistici e culturali.

2. Le home languages, tra definizioni e rilevanza

Si potrebbe erroneamente pensare, o dare per scontato, che la lingua parlata e insegnata a scuola e quella di casa siano le stesse, eppure non è sempre così, soprattutto in aree ad elevata immigrazione. Pertanto, un buon punto di partenza potrebbe essere quello di riconoscere le cosiddette *home languages* (lingue di casa) che, se fatte parlare, offrono una finestra sul passato e sul presente degli studenti, sul loro *background*, che raccontano la loro identità e cultura. La *home language* è la lingua parlata principalmente dai membri della famiglia, in particolare dei genitori, ed è quindi usata per le interazioni quotidiane, la si apprende per imitazione (Tosi, 1995, p. 42). La *home language* può coincidere con la prima lingua (L1) o lingua madre, ma i due termini non sono sempre intercambiabili. La prima lingua (o lingua madre) è una lingua a cui la persona viene esposta a partire dalla nascita: la prima lingua che il bambino impara a parlare, ma può coesistere con la *home language*, che rappresenta invece la lingua che la famiglia utilizza tutti i giorni. Questo è il caso degli studenti immigrati di seconda generazione che maggiormente la lingua ufficiale del paese dove sono nati (ad esempio l'italiano) rispetto alla lingua d'origine dei propri genitori, che comunque sentono parlare quotidianamente a casa. Un'altra definizione che indica questo gruppo di lingue è "lingua etnica", evidenziando di più l'aspetto ereditario, comunitario e storico: sebbene non sia la prima lingua, è comunque presente perché parlata da parenti e amici (Balboni, 1999, p. 40). Tale scenario diventa importante quando lingue diverse convivono nello stesso luogo, come accade agli studenti immigrati in Italia, siano essi di prima o di seconda generazione. Vale la pena sottolineare come queste lingue non vadano abbandonate o rifiutate. Al contrario, è necessario fare tutto il possibile per evitare che cadano in disuso, per ragioni molteplici.

Il mondo in cui viviamo sta diventando sempre più multilingue. Kerry Dixon, professore associato dell'Università di Witwatersrand, in un articolo pubblicato sul sito del British Council del 2018, sottolinea l'importanza di riconoscere tale multilinguismo: "quando accogliamo le lingue di casa riconosciamo che il multilinguismo è una norma globale". Questo dovrebbe essere già sufficiente. Oltretutto, incoraggiare l'uso e la conoscenza di lingue meno note, o diverse da quelle solitamente studiate, significa lasciare che le scuole si aprano alle comunità circostanti, rappresentando una prova concreta volta a rafforzare di inclusione concreta e completa che rafforza il legame tra la scuola e la famiglia. Il messaggio e la forza che un atto del genere può produrre non vanno affatto sottovalutati. Quando una scuola mostra di abbracciare pubblicamente tutte queste differenze, essa contribuisce attivamente alla lotta contro i pregiudizi, il bullismo e la xenofobia. Tale atteggiamento favorisce la creazione di un ambiente sano, migliora il processo di apprendimento degli studenti e li prepara a diventare cittadini del mondo. Il Consiglio dell'Unione Europea, nelle raccomandazioni chiave del 22 maggio 2019, promuove, tra le altre cose, anche la consapevolezza linguistica a scuola. Ma cosa si intende per consapevolezza linguistica?

Il concetto ha origine da un movimento conosciuto col nome *Language Awareness*, sviluppatosi negli anni Ottanta, in Gran Bretagna, e successivamente in Francia, chiamato *Éveil aux langues*, "con lo spirito di reagire all'eccesso di insegnamento intuitivo che ha caratterizzato molte realizzazioni dell'approccio comunicativo, soprattutto in ambito nozionale-funzionale" (Santipolo, 2018, p. 7). Tale concetto è stato spesso ripreso e spiegato da diversi studiosi nel corso del tempo, ma la definizione che sembra prevalere è quella della consapevolezza come "conoscenza esplicita della lingua, percezione consapevole e sensibilità nell'apprendimento, nell'insegnamento e nell'uso della lingua" (Santipolo, 2018, p. 8), spiegazione poi adottata anche dall'*Association for Language Awareness* (ALA) sul proprio sito. In sintesi, essere consapevoli di una lingua significa sapere come funziona, come la si apprende, conoscere i benefici e i vantaggi dello studio e dell'insegnamento delle lingue, l'uso pratico della stessa e le sue sfaccettature a seconda dei contesti. Per questo motivo, le linee guida del Consiglio raccomandano di "adottare un atteggiamento positivo nei confronti della diversità linguistica e di offrire una gamma più ampia di lingue oltre alle principali lingue globali di comunicazione" (Council Recommendation of 22 May 2019, Official

Journal of the European Union, C189/20). Inoltre, la raccomandazione evidenzia anche la necessità di creare ambienti di apprendimento adatti allo studio delle lingue, di formare gli insegnanti su nuove strategie e tecniche inclusive e con un'attenzione speciale agli studenti immigrati e alle minoranze etniche, coinvolgendo anche le loro lingue d'origine.

3. Buone pratiche: un esempio di attività in aula

La seguente attività è stata proposta all'interno di una classe composta da studenti dai 16 anni in su del primo anno di una scuola serale italiana (CPIA) con sede a Pistoia (Toscana). La classe è piuttosto numerosa, 24 studenti (14 ragazze e 10 ragazzi), poi suddivisi in quattro gruppi eterogenei di sei studenti ciascuno. Il progetto viene lanciato durante le lezioni di lingua inglese, in occasione delle 33 ore di Educazione civica, parte anche del curriculum della scuola secondaria di secondo grado. L'obiettivo dell'attività è la creazione di poster o cartelloni con le immagini delle principali aree della scuola indicate in tutte le lingue parlate e presenti tra gli studenti (e le rispettive famiglie) nell'edificio. I poster vengono affissi in classe (apprendimento periferico) come simbolo di inclusività e ricchezza, in nome di una scuola che accoglie la diversità linguistica. Il progetto prevede quattro fasi: *engage, survey, work division, realization*, presentate di seguito.

Fase 1. Coinvolgimento (*engage*)

Il coinvolgimento rappresenta la prima fase del progetto. L'insegnante prepara il terreno con attività volte al "riscaldamento" per introdurre agli studenti l'argomento principale, ossia il multilinguismo, (la coesistenza di lingue diverse in una data società), e il plurilinguismo, (la capacità di arrivare ad adoperare tali lingue in senso concreto, in scambi comunicativi autentici della vita di tutti i giorni).

Ad ogni studente viene consegnata una lista di domande scritte su *flashcards*, o fogliettini stampati, da rivolgere al proprio compagno di banco. Le domande poste sono: "che lingua parli a casa?", "quante lingue sai parlare?", "quale lingua vorresti imparare?", "conosci qualcuno che viene da un altro paese?", "quale paese vorresti visitare?", "vivi in una zona ad alta immigrazione?" ecc.

Tra le varie attività per sciogliere il ghiaccio di *icebreaking*, si possono proporre anche attività di *storytelling*, lasciando che qualcuno racconti la propria storia di immigrazione, leggendo articoli o guardando video che promuovano curiosità e interesse verso lingue diverse dall'inglese. Questa fase si conclude con la spiegazione dei passaggi successivi.

Fase 2. Sondaggio (*survey*)

In questa seconda fase, l'obiettivo è identificare possibili lingue minori, lingue di casa o lingue etniche, attraverso lo svolgimento di un'indagine che porti alla luce tutte le lingue diverse dall'italiano che vengono parlate a casa dagli studenti e dalle loro famiglie. Consapevoli degli obiettivi prefissati, gli studenti vengono divisi in gruppi. In particolare, nella scuola di Pistoia, gli studenti sono stati divisi in quattro gruppi da sei persone prima di iniziare il sondaggio. I ragazzi vengono esortati a cominciare dalla propria classe, per poi coinvolgere l'intera scuola. A Pistoia sono state "scoperte" nove lingue etniche: spagnolo, moldavo, russo, rumeno, arabo, urdu, mandiga, albanese e turco, senza considerare l'italiano (lingua ufficiale) e l'inglese e il francese (lingue studiate a scuola). Il sondaggio può essere svolto in modalità diverse: in questo caso gli studenti, ad esempio, hanno preferito condurre l'indagine in prima persona, spostandosi di classe in classe e raccogliendo informazioni, come dei veri giornalisti. Una diversa modalità può essere quella di inviare un sondaggio via e-mail utilizzando programmi come Google Moduli.

Fase 3. Divisione del lavoro (work division)

Una volta ottenute le informazioni, il passo successivo prevede l'individuazione delle principali aree della scuola da distribuire equamente tra i vari gruppi, e sulle quali gli studenti dovranno lavorare. Nel caso della scuola di Pistoia, le aree identificate sono state dodici, ovvero quattro per ogni gruppo: corridoio, classe, bagno, palestra, laboratorio di scienze, cortile, sala insegnanti, sala audiovisiva, ufficio amministrativo, scale, infermeria e zona distributori automatici. Ogni gruppo è chiamato scattare delle foto alle aree della scuola prima di passare all'implementazione del progetto.

Fase 4. Realizzazione (realization)

La realizzazione è la fase finale in cui i gruppi sviluppano in maniera del tutto creativa i loro progetti. Ogni gruppo è libero di creare il proprio poster utilizzando immagini, foto scattate, colori, disegni, personalizzandolo come meglio ritiene. L'obiettivo comune rimane descrivere i luoghi della scuola utilizzando tutte le lingue precedentemente identificate, come simbolo di apertura alla comunità. I quattro gruppi afferenti alla scuola di Pistoia si sono dimostrati molto creativi. Hanno avuto l'opportunità di lavorare all'aperto, nel cortile della scuola. Questo spazio flessibile di apprendimento ha sicuramente incoraggiato il lavoro e ha reso la situazione più accogliente e divertente, aiutando alcuni studenti più introversi a sentirsi a proprio agio e a partecipare senza troppe inibizioni, migliorando la concentrazione. Sono stati realizzati quattro diversi cartelloni, ognuno con un colore diverso (viola, blu, rosa e giallo) e un titolo che racchiudesse il senso del lavoro svolto: *School Languages*, *International School*, *Cultural and Linguistic Identity* e *Home and School Languages*. Naturalmente, la fase della realizzazione può avere molteplici prodotti finali, tenendo conto degli strumenti a disposizione dei ragazzi e della scuola, e delle possibilità. Un'alternativa ai poster è la creazione di una planimetria da poter esporre sul sito ufficiale della scuola, con indicate le aree secondo le diverse lingue o, più semplicemente, affiggere nei locali scolastici indicazioni in tutte le lingue in oggetto.

4. Esiti attesi e riflessioni

Il suddetto progetto ha rappresentato una proposta didattica piuttosto alternativa, una modalità differente di svolgere le ore di educazione civica che annualmente ci vengono assegnate, e che spesso finiscono per pesare ulteriormente sulla programmazione.

Il progetto ha permesso agli studenti di interessarsi all'argomento centrale con una certa curiosità, e anche con un notevole senso di orgoglio quando si trattava di presentare la propria lingua di casa ai compagni. Innanzitutto, la curiosità era dettata dall'argomento, a loro sconosciuto. Ma la cosa maggiormente apprezzata è stata la dinamicità del lavoro, lo svolgimento di compiti diversi, come intervistare, ritagliare, incollare, scattare foto, girare per i luoghi della scuola, implicando un apprendimento di tipo cinestetico, che è forse quello che più rimane. A tal proposito, gli studenti sono stati in grado di organizzare i propri spazi di lavoro. Il progetto, infatti, ha spinto ogni gruppo ad autorganizzarsi, alla ricerca del luogo che più potesse farli sentire comodi. Un gruppo, ad esempio, in più occasioni ha preferito lavorare nel giardino antistante l'ingresso dell'istituto, spostando due banchi e qualche sedia, realizzando inconsciamente una piacevole outdoor education.

Oltre a questi aspetti, vale la pena menzionare il prezioso contributo che anche le famiglie degli studenti hanno potuto dare da casa. Molto spesso gli studenti bilingue avevano il bisogno di contattare i propri genitori per chiedere come si dicesse una parola che gli serviva nella loro lingua di casa, o semplicemente per chiarire alcuni dubbi sulla pronuncia o lo spelling. È stato molto interessante accorgersi come non tutti sapevano scrivere la lingua che sentivano parlare a casa, ma che capivano e parlavano. Questa cosa ha generato un certo senso di colpa, ha fatto sì che ad alcuni di loro si accendesse l'idea di voler recuperare, iniziando a percepire la propria

condizione linguistica familiare come una condizione privilegiata, e della quale non avevano saputo approfittare, mentre la partecipazione delle famiglie al lavoro ha dato riconoscimento a determinate realtà e ha rafforzato il rapporto scuola-famiglia. L'elevato numero di lingue coinvolte nel progetto ha richiesto in effetti un lavoro quasi di proofreading da parte delle famiglie, e questo ha rappresentato in parte una difficoltà, in quanto il docente perdeva la sua figura di 'controllore'. Al contempo, però, questa perdita si è rivelata fondamentale perché gli studenti hanno avuto sempre un ruolo attivo nel processo, assistendo ad una vera e propria 'classe rovesciata', dove a gestire e organizzare il lavoro erano i discenti, mentre spiegavano il significato delle loro parole, trovavano sinonimi e riflettevano sulle differenze. Questa interdipendenza necessaria che si è venuta a sviluppare tra gli studenti, per quanto auspicabile in qualsiasi lavoro di gruppo, ha sicuramente contribuito a dilatare i tempi di lavoro, con alcuni momenti di impasse, questo perché, specialmente con alcune lingue, quando mancavano alcuni studenti, il gruppo si sentiva spaesato, perdendo la motivazione e ritardando la conclusione del prodotto finale.

È chiaro che un'attività di questo tipo in un contesto scolastico di livello inferiore, come quello della scuola primaria, incontrerebbe maggiori difficoltà, e necessiterebbe adattamenti. Se il punto forte della scuola secondaria di secondo grado è quello dell'autonomia di lavoro e organizzazione, i discenti della scuola primaria avrebbero invece bisogno di essere quasi del tutto guidati, pur non compromettendo il loro ruolo attivo, ma in modalità differenti. La prima e l'ultima fase, rispettivamente *engage* e *realization*, sarebbero le più semplici per i bambini, poiché si concentrano principalmente sulla *oracy*, quando si tratta di chiedere informazioni sulle lingue parlate e sulle famiglie dei propri compagni di classe, e poi un lavoro creativo su di un cartellone, con tanto di colori, disegni e immagini da incollare, decisamente in linea con le attività curriculari previste alla loro età. Diversa invece è la fase intermedia, quella del *survey* e del *work division*, in cui i discenti non avrebbero gli strumenti a disposizione per poter raccogliere dati, analizzarli e dividerseli tra di loro, oltre che la libertà di muoversi da soli tra i locali dell'istituto scolastico, senza sorveglianza. Probabilmente il progetto vedrebbe solo le due fasi fattibili e, adattandolo, verrebbe chiesto ai bambini di creare una sorta di 'cartellone delle diversità', magari circoscrivendolo solo alle lingue della classe, e non di tutto l'istituto, e renderlo più alla loro portata, traducendo parole corte, semplici, ma ad effetto, come 'ciao' in tutte quelle lingue, sicuramente più facile da scrivere o da trovare, considerato che in questi casi il ruolo di ricercatore torna all'insegnante, che non è detto conosca quella lingua e, non potendosi affidare completamente ai bambini, deve imparare a procacciarsela.

Indubbie sono anche la crescita personale e la consapevolezza interculturale degli studenti, che sono emerse durante le attività nella scuola di Pistoia, poiché prevedevano momenti di confronto, scambi di informazioni, divisione del lavoro e roundtables. Per cominciare, il progetto è servito a far conoscere lingue la cui esistenza era addirittura sconosciuta, come la lingua urdu e mandiga. Attraverso le varie attività con le parole delle lingue straniere in oggetto, i ragazzi si sono lasciati andare in conversazioni circa usanze, costumi, festività e piatti tipici, respirando un'aria di pluriculturalismo, un insieme di processi che Santerini definirebbe "processi psichici, relazionali e istituzionali riguardanti gli scambi e la reciprocità tra culture, intese come totalità complesse, in rapporto dinamico tra loro" (Santerini, 2015). Non sono mancate tensioni, piuttosto comuni quando si assegnano lavori di gruppo, specie quando a dover collaborare sono studenti che non sembrano andare molto d'accordo. Nel caso della scuola di Pistoia, sono stati formati gruppi che potessero essere equi da un punto di vista di lavoro, ma non sono state prese in considerazione richieste personali, proprio perché il progetto doveva anche rappresentare un'opportunità per avvicinare ragazzi spesso distanti fra di loro. Un'ulteriore tensione all'interno di uno stesso gruppo si è verificata quando una studentessa di origine rumena insisteva sull'inutilità di scrivere le parole anche in moldavo, perché riteneva che questa lingua fosse uguale al rumeno, e per questo rimovibile dal cartellone finale. Ecco allora che l'attività ha assunto ancora più rilevanza: la studentessa, al termine del progetto, si è detta dispiaciuta per aver cercato di prevalere, riconoscendo il moldavo.

5. Conclusioni

Il lavoro esposto rappresenta un percorso educativo con finalità interculturale che nasce dalla necessità della scuola e di ogni agenzia educativa di confrontarsi con il complesso mondo del multilinguismo e del multiculturalismo, che non può che essere accolto con piacere e curiosità. La scuola ha il dovere di sottolineare la ricchezza inestimabile che deriva da incontri interculturali, supportando tutti i giovani nella scoperta della propria identità e nella convivenza serena con i compagni, sfida che le istituzioni non possono ignorare. Parallelamente, è importante considerare le specificità che è possibile incontrare oggi a scuola, motivo per il quale i curricula scolastici dovrebbero adattarsi, personalizzando e ampliando la propria offerta formativa, in risposta a tali esigenze e alla comunità, vero fulcro della scuola, in risposta al mondo, quello di tutti.

Note

¹ Giuseppe Laurenza è Docente di lingua e civiltà inglese nella scuola secondaria di primo grado di Pistoia e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Firenze; Email: laurenzagiuseppe@yahoo.it.

² L'autore utilizza questa espressione per la prima volta il 21 Settembre 2024, a Santiago de Compostela, durante la relazione di apertura tenuta al XXVIII Colloque International de Linguistique Fonctionnelle.

³ La Legge prevede che all'insegnamento dell'educazione civica siano dedicate non meno di 33 ore per ciascuno anno scolastico. Allegato A, Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, Legge 92 del 20 agosto 2019.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. (2008). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Benucci, A., Grosso, G., & Monaci, V. (2021). *Linguistica Educativa e contesti migratori*. Collana SAIL, volume 21, Edizioni Ca' Foscari.
- Bettoni, C., (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Editori Laterza.
- Consiglio dell'Unione Europea (2019). *Council recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)) [1/06/2025]
- Consiglio dell'Unione Europea (2020). *Quadro Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Volume complementare. Disponibile in: <https://www.linguemculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf> [1/06/2025].
- Cuccurullo, D. (2018). Racconto autobiografico e inclusione interculturale. *Bricks*, 8(4), 104-112. ISSN: 2239-6187.
- De Mauro, T., (2006). *Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse*. Moenia.
- Dixon, K. (2018). *Seven reasons for teachers to welcome home languages in education*. Voices Magazine online, British Council. Disponibile in: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/reasons-for-teachers-to-prioritise-home-languages-in-education> [1/06/2025]
- Eurydice (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Disponibile in: <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2023/03/Key-Data-Languages-2023-report-EN.pdf> [1/06/2025].
- Michellini, M. C., (2020). *Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curricolo scolastico*, in "Pedagogia più Didattica", Volume 6, numero 1, Edizioni Erickson.
- Tosi, A. (1995). *Dalla madrelingua all'italiano: lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*. La nuova Italia.
- Santerini, M. (2015). *Vivere nel pluralismo. L'educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale*.
- Santipolo, M. (2018). *Consapevolezza ed educazione linguistica*. Bulzoni Editore.
- Santipolo, M (2022). *Educazione e politica linguistica*. Bulzoni Editore.

Il Percorso di Garanzia delle Competenze “Linguaggi e creatività”. Ovvero, a scuola per piacere*

Andrea Rabassini¹

Keywords

Istruzione degli adulti, Apprendimento permanente, CPIA, Percorsi di Garanzia delle Competenze (PdGC), Consapevolezza ed espressione culturali

*A tutti i miei studenti, di ieri,
di oggi e, se possibile, di domani.*

Abstract

L'articolo illustra un'esperienza significativa di Percorso di Garanzia delle Competenze (PdGC), attivato presso il CPIA Alberto Manzi La Spezia e focalizzato sulla competenza chiave europea numero 8: “Consapevolezza ed espressione culturali”. L'esperienza, che si configura come una buona pratica nell'ambito dell'istruzione degli adulti, è stata sviluppata attraverso un approccio transdisciplinare e interattivo. Il contributo presenta l'intero processo formativo, dalla struttura del percorso alle attività svolte, dalle dinamiche partecipative ai risultati ottenuti, mettendo in evidenza gli elementi salienti del percorso stesso e fornendo suggerimenti per la sua replicabilità e per un suo efficace adattamento ad altri contesti.

1. Introduzione

Ci si può chiedere se sia possibile attrarre persone adulte in un percorso formativo di tipo culturale, privo di finalità legate al mercato del lavoro, alla prosecuzione degli studi o a obblighi normativi. Con il presente contributo si intende dare una risposta concreta a questo interrogativo, illustrando un'esperienza didattica che chi scrive ha vissuto – e continua a vivere – come insegnante presso il CPIA Alberto Manzi della Spezia. Il desiderio di condividerla nasce dalla convinzione che si tratti di un percorso replicabile e, prima ancora, dalla soddisfazione ricevuta come docente, oltre che dai riscontri estremamente positivi dei corsisti coinvolti. Prima di tutto, però, sembra opportuno accennare al contesto normativo nazionale ed europeo, che ha a che fare con quanto vedremo tra breve.

Con la Raccomandazione del 22 maggio 2018, il Consiglio dell'Unione Europea ha adottato un atto non vincolante, ma al tempo stesso rilevante per le politiche educative degli Stati membri e del SEE (Spazio Economico Europeo, di cui fanno parte anche Islanda, Liechtenstein e Norvegia). La Raccomandazione, che ha sostituito quella del Parlamento europeo e dello stesso Consiglio del 18 dicembre 2006, invita gli Stati membri a «sostenere il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi e assicurare a tutti le opportunità di sviluppare le competenze chiave avvalendosi pienamente del quadro di riferimento europeo», esposto nell'allegato alla stessa Raccomandazione del 2018 (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 4).

“Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale, in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 7).

Il quadro di riferimento europeo già citato delinea otto tipi di competenze chiave, considerate tutte di pari importanza e descritte, nel testo dell'allegato, secondo tre componenti: conoscenze, abilità e atteggiamenti. Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente sono:

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in materia di scienze, tecnologie e ingegneria;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, pp. 7-8).

In Italia, le otto competenze chiave sono state recepite nel *Piano nazionale di “Garanzia delle competenze della popolazione adulta”*² e, successivamente, nelle *Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta*, approvate il 30 luglio 2021 dal gruppo di lavoro nazionale P.A.I.DE.I.A. (Ministero dell'Istruzione, 2022b).

Nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa per l'istruzione degli adulti, le Linee guida fanno riferimento ad attività definite “di arricchimento”, per le quali vengono previsti i Percorsi di Garanzia delle Competenze, “funzionali all'acquisizione delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente” (Ministero dell'Istruzione, 2022b, pp. 8-9). Inoltre, nelle stesse Linee guida, “le competenze chiave vengono declinate in conoscenze ed abilità”, in modo da sostenere i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) nella progettazione dei Percorsi (Ministero dell'Istruzione, 2022b, pp. 10-18).

“Sulla base delle più recenti ricerche nel campo dell'apprendimento permanente della popolazione adulta”, le stesse Linee precisano che sono necessarie “almeno **100 ore** di attività per sviluppare in maniera significativa ogni singola competenza” (Ministero dell'Istruzione, 2022b, p. 19). Così, per rendere sostenibile la frequenza, ciascun Percorso di Garanzia delle Competenze è articolato in due moduli (base e intermedio/avanzato) della durata di almeno 50 ore ciascuno (Ministero dell'Istruzione, 2022b, p. 19).

Si aggiunga infine che, su richiesta del corsista interessato, il CPIA rilascerà un attestato di frequenza a conclusione del modulo di base o dell'intero percorso, secondo le indicazioni ministeriali (Ministero dell'Istruzione, 2022b, pp. 21-22).

Alla luce del quadro europeo e italiano rapidamente illustrato, nelle pagine che seguono si intende presentare un Percorso di Garanzia delle Competenze relativo alla competenza numero 8. Questa, in particolare, viene così definita:

“La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti” (Ministero dell'Istruzione, 2022b, p. 18).

Una definizione, questa, che apre un orizzonte pressoché sconfinato all'azione didattica.

Del percorso realizzato alla Spezia si esporranno, innanzitutto, la struttura, i temi affrontati e la metodologia utilizzata; in secondo luogo, concentrando l'attenzione sui corsisti coinvolti, ci si soffermerà sulle loro modalità di partecipazione e sui risultati da essi conseguiti; infine, si forniranno alcuni suggerimenti per un'eventuale realizzazione in altri contesti territoriali.

2. Il percorso: struttura, temi e metodologia

Nella primavera del 2023, chi scrive, su proposta del dirigente scolastico Andrea Minghi, ha avviato una breve sperimentazione di un Percorso di Garanzia delle Competenze centrato sulla competenza chiave in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Il percorso, denominato *Linguaggi e creatività*, nasceva dal desiderio di proporre un’esperienza formativa ricca di contenuti e, insieme, capace di appassionare. Il nome voleva essere al tempo stesso accattivante per i partecipanti e rappresentativo della varietà di linguaggi e approcci implicati.

L’invito del dirigente a sperimentare un Percorso di Garanzia delle Competenze è stato immediatamente accolto con entusiasmo: già da tempo, infatti, si vagheggiava l’idea di un progetto di questo tipo. L’iniziativa ha preso forma anche grazie alle suggestioni raccolte all’inizio dello stesso anno 2022-2023, durante un’esperienza di *job shadowing*, nell’ambito di un progetto Erasmus+: a Quintanar de la Orden, in Spagna, si era avuto modo di osservare da vicino il laboratorio del collega Alberto Pérez Muñoz, incentrato sulla storia dell’arte, che aveva lasciato un’impressione assai positiva, poi trasformata in fonte di ispirazione.

Il primo percorso realizzato alla Spezia, breve e sperimentale, è stato strutturato in 9 incontri di 2 ore ciascuno, svolti per lo più in aula, ma anche all’esterno. Hanno partecipato 13 corsisti con frequenza regolare, oltre a 11 adulti coinvolti in alcune delle attività proposte. Il tema principale del ciclo è stato quello della “Dignità dell’uomo”. In collegamento con il motivo della *dignitas hominis*, che affonda le sue radici nella cultura umanistica, è stata organizzata, al termine degli incontri, una visita guidata di un giorno a Firenze: il programma, particolarmente ricco, ha avuto come fulcro il Museo dell’Accademia, dove è conservato l’originale del David di Michelangelo.

In seguito al riscontro molto positivo ricevuto dai partecipanti, il percorso è stato riproposto nell’anno scolastico 2023-2024 in una versione estesa, di durata annuale. Sono stati realizzati 33 incontri di 2 ore, più uno di 3 ore, per un totale di 69 ore complessive, svolte sia in aula sia all’esterno. Gli iscritti che hanno frequentato il corso sono saliti a 19, mentre altre 13 persone hanno preso parte a singole attività proposte al gruppo, portando a 32 il numero totale di coloro che sono stati coinvolti. Anche in questa edizione è stato scelto un tema centrale - “Viaggio e migrazioni” – affrontato attraverso diversi tipi di approcci. In collegamento con questo nucleo tematico e in aggiunta agli incontri settimanali, nel giugno 2024 si è svolta una visita finale a Genova, incentrata sul percorso “Memoria e migrazioni” del Museo del Mare e arricchita dalla mostra *en plein air* “I viaggiatori” di Bruno Catalano, che in quel periodo era temporaneamente esposta nel capoluogo ligure.

Durante l’anno scolastico in corso (2024-2025), *Linguaggi e creatività* prosegue con un nuovo tema principale: “Le stagioni dell’anno e le età della vita”.

In generale, tenendo conto dell’esperienza didattica e dei principi dell’andragogia (es. Knowles, Holton, Swanson & Robinson, 2020), il Percorso di Garanzia delle Competenze è stato strutturato secondo un impianto di cui, di seguito, vengono sintetizzati i punti salienti.

- **Struttura e tema principale.** Il percorso è articolato in incontri settimanali, generalmente della durata di due ore ciascuno. Ogni anno viene individuato un tema cardine, che funge da filo conduttore. La scelta del tema tiene conto degli interessi o di eventuali proposte dei partecipanti.
- **Ampliamento dell’offerta.** Accanto al tema principale, trovano spazio argomenti legati ai diversi periodi dell’anno (come le festività del calendario) oppure stimoli provenienti dal territorio. In questo modo, le attività in aula possono alternarsi con uscite esterne (mostre, musei, biblioteche, esplorazioni di spazi urbani, spettacoli teatrali o cinematografici, e via dicendo).
- **Interculturalità e pluralità di linguaggi.** Un elemento trasversale, che accomuna tutte le edizioni del corso, è l’attenzione prestata ai concetti di ‘cultura’ e ‘culture’, valorizzando le differenze e cercando di osservare come le culture si influenzino tra loro. Al centro del percorso vi è l’esplorazione dei linguaggi – verbali, non verbali, artistici – attraverso cui le culture si esprimono.

- *Visita guidata*. A conclusione di ogni ciclo annuale viene effettuata una visita guidata di un giorno, generalmente collegata al tema dell'anno. Questo momento finalizza in modo concreto il percorso e rafforza la motivazione alla partecipazione.
- *Socialità*. Sono previsti momenti di socializzazione, che si rivelano particolarmente efficaci nel favorire un buon clima relazionale all'interno del gruppo e talora offrono occasioni coinvolgenti di scambio interculturale – è il caso, quest'ultimo, della condivisione di cibi o bevande tipici delle diverse tradizioni d'origine dei corsisti, accompagnata da una breve presentazione.

Per mantenere vivo l'interesse dei partecipanti, il percorso cerca di offrire un'ampia varietà di temi e attività. Le forme espressive coinvolte, come accennato, sono le più differenti: musica, poesia, racconti, arti figurative – per fare qualche esempio – ma anche spettacoli di prosa, danza o concerti, cui il gruppo è invitato ad assistere. Le lezioni, in cui vengono fornite nozioni su temi specifici, si aprono a discussioni in aula e si alternano ad attività più propriamente creative: dal *brainstorming* al disegno, dal *caviardage* agli approcci più stimolanti che possono affiancare la lettura di un racconto, come ipotizzarne il contenuto a partire dal titolo, o interromperne lo scorrere per formulare ipotesi sul prosieguo della narrazione, o ancora, una volta concluso, invitare a immaginare un finale diverso da quello originale.

In generale, *Linguaggi e creatività* rappresenta una proposta non specialistica, ma ricca di contenuti, in cui si mira a presentare gli argomenti – anche quelli usualmente considerati ‘difficili’ – in modo rispettoso dei valori culturali e insieme accessibile a tutti i frequentanti, ai quali non sono richieste particolari conoscenze pregresse. Inoltre, come accennato, alcune attività – in specie quelle che si svolgono fuori dall'aula – vengono aperte ad adulti esterni non iscritti, così da promuovere il percorso e, più in generale, far conoscere il CPIA.

Un ulteriore aspetto, che rende l'esperienza inclusiva, è costituito dal fatto che le sue attività sono quasi tutte gratuite per i partecipanti, dal momento che i costi sono generalmente a carico del bilancio della scuola. Le poche eccezioni sono rappresentate da spese limitatissime e facilmente sostenibili dai corsisti. Un abbattimento dei costi, inoltre, è facilmente realizzabile per due motivi: in primo luogo, all'interno del percorso annuale, le due ore degli incontri settimanali sono comprese nell'orario di servizio del docente; in secondo luogo, per le scuole in molti casi sono previste tariffe gratuite o scontate, valide in tutto il territorio nazionale (ad esempio, ingressi gratuiti nei musei statali o biglietti a prezzo agevolato per determinati spostamenti ferroviari). Anche a livello locale ci possono essere opportunità vantaggiose (nel territorio spezzino, ad esempio, sono previsti ingressi gratuiti e visite guidate scontate nei musei civici, oltre che prezzi agevolati per gli spettacoli cinematografici e teatrali).

Passando al metodo didattico, quello utilizzato si fonda su due punti principali:

- l'approccio transdisciplinare;
- la partecipazione creativa e attiva da parte dei corsisti.

L'approccio transdisciplinare intende superare i confini tradizionali tra le discipline, integrando saperi e linguaggi differenti in un'esperienza formativa unitaria (es. Nicolescu, 1990). A differenza della multidisciplinarietà (che affianca più discipline) e dell'interdisciplinarietà (che le mette in relazione), la transdisciplinarietà mira a cogliere la complessità della realtà attraverso un apprendimento in cui le singole prospettive disciplinari non soltanto si integrano, ma si trascendono in funzione degli apprendenti.

La partecipazione creativa dei corsisti si collega direttamente alla competenza chiave 8, che non riguarda soltanto la ‘consapevolezza’, ma anche la capacità di ‘espressione’ in ambito culturale. Per questo motivo, è fondamentale che i partecipanti non si limitino a essere fruitori di oggetti o messaggi culturali (pur intesi in senso ampio), ma siano gradualmente messi nelle condizioni di diventare essi stessi produttori di contenuti, attraverso forme espressive personali.

Nel percorso, inoltre, i corsisti non sono semplici destinatari di proposte, ma partecipano attivamente alla costruzione dell’esperienza educativa. Hanno la possibilità di suggerire idee, guidare attività o condividere i propri saperi. Questo approccio partecipativo, in linea con i principi dell’andragogia, non solo valorizza le competenze pregresse, ma rafforza il senso di appartenenza alla scuola, stimola la motivazione alla frequenza e promuove la crescita personale.

Per quanto riguarda gli aspetti legati alla partecipazione creativa e attiva dei corsisti, l’insegnante riveste un ruolo fondamentale di facilitatore, piuttosto che quello tradizionale – certo non meno importante – di trasmettitore di contenuti.

Prima di approfondire, attraverso esempi concreti, le modalità di partecipazione dei corsisti al Percorso di Garanzia delle Competenze, è opportuno precisare che, per valorizzare al meglio le potenzialità della competenza chiave numero 8 e offrire un’esperienza sempre più ricca di stimoli, si è scelto di avvalersi, quando opportuno, della collaborazione di esperti, sia interni sia esterni alla scuola. Le attività svolte fuori dall’aula (cinema, teatro, musei, biblioteche, ma anche uscite didattiche alla scoperta dell’ambiente in cui si vive) sono state sviluppate attraverso una rete di rapporti costruita nel tempo. È stato fondamentale, in generale, saper riconoscere e valorizzare le risorse culturali, professionali e umane presenti sul territorio, sia pubbliche che private³.

3. I corsisti, la loro partecipazione, i risultati conseguiti

Le persone che si iscrivono al percorso *Linguaggi e creatività* sono nate in parte in Italia e, in parte, in altri Paesi. Nel primo caso, accanto a chi è impegnato in attività domestiche e familiari, si trovano spesso pensionati, desiderosi di mantenersi attivi e coinvolti in esperienze significative e mentalmente stimolanti. Il secondo gruppo è costituito da persone generalmente più giovani, interessate ad approfondire la conoscenza della cultura del Paese in cui vivono e di cui, talvolta, possiedono già la cittadinanza; inoltre vedono in questo corso un’opportunità per arricchire la conoscenza dell’italiano in un contesto reale e accogliente, benché spesso questi corsisti, con le dovute eccezioni, possiedano già una buona, se non ottima, padronanza della lingua.

Tutti i partecipanti sono accomunati dalla curiosità verso il territorio e, più in generale, dalla voglia di ampliare i propri orizzonti culturali. La maggioranza degli iscritti è di genere femminile. Di solito, i primi a iscriversi sono coloro che stanno frequentando o hanno già frequentato altri corsi al CPIA; successivamente, questi corsisti invitano i loro amici. Il passaparola, dunque, si rivela uno strumento fondamentale per la diffusione del percorso. Il gruppo dei corsisti si caratterizza per una notevole varietà, sia sotto il profilo del livello di istruzione – che spazia dalla scuola secondaria di primo grado fino all’università – sia per quanto riguarda l’età (nell’anno scolastico 2023-2024 si andava dai 23 agli 83 anni), ma anche, come già accennato, per l’origine nazionale (nello stesso anno i corsisti provenivano da 10 Paesi diversi, distribuiti su 3 continenti). Questa pluralità di provenienze, in particolare, favorisce dinamiche di scambio e confronto interculturale che arricchiscono in modo significativo il percorso formativo e umano del gruppo.

Come si è visto, un’altra caratteristica distintiva del percorso, oltre alla varietà di età e provenienza dei partecipanti, è il coinvolgimento diretto dei corsisti nelle attività proposte. Accanto alle lezioni condotte dall’insegnante, alcune attività vengono ideate o gestite, in toto o in parte, dai partecipanti stessi. È proprio l’insegnante a promuovere, senza imposizioni, un clima che favorisca l’espressione personale e la partecipazione attiva e creativa.

A questo riguardo, un primo esempio viene da un'attività nata in seguito ad alcune lezioni, condotte tra musica e poesia, sulle *Quattro stagioni* di Antonio Vivaldi. Quando una corsista di origine argentina ha riferito all'insegnante che Astor Piazzolla compose *Le quattro stagioni di Buenos Aires*, le è stato suggerito di condurre per il gruppo un'attività su questo tema⁴. Così, durante un incontro dedicato, la corsista ha presentato l'autore e proposto l'ascolto dell'opera, invitando nel frattempo i presenti a realizzare un disegno ispirato alle note ascoltate.

Un secondo esempio nasce da una corsista di origine russa, che ha proposto al gruppo di andare ad assistere all'adattamento teatrale della *Valigia* di Sergej Dovlatov presso il locale teatro civico. Il giorno prima dello spettacolo, la stessa corsista e due connazionali che frequentano il percorso hanno introdotto l'autore, parlando del libro e illustrando il contesto di San Pietroburgo, dove Dovlatov visse prima di trasferirsi negli Stati Uniti. In questo modo, la sera seguente, tutti hanno avuto la possibilità di assistere allo spettacolo teatrale in modo decisamente più consapevole.

Un terzo e ultimo caso, che si desidera riportare, risale al termine dell'anno scolastico 2023-2024, quando è stato realizzato un elaborato finale che, attraverso una selezione di immagini, sintetizza le attività svolte durante il percorso, a partire dalla prima fase sperimentale, breve, fino a quel momento. Dopo una scelta delle immagini, condivisa dal gruppo, la composizione del prodotto finale è stata arricchita e curata da una corsista di origine messicana con competenze professionali in ambito grafico (Fig.1). Per inciso, era stata lei a realizzare la locandina del corso all'inizio dello stesso anno scolastico (Fig. 2).



Fig. 1 - Elaborato finale (anno scolastico 2023-2024). Elaborazione grafica di Elizabeth Ramírez Sandoval



Fig. 2 - Locandina del corso (anno scolastico 2023-2024): versione utilizzata per la diffusione sui media sociali. Elaborazione grafica di Elizabeth Ramírez Sandoval

Come già sottolineato, la partecipazione attiva dei corsisti è incoraggiata dall'insegnante, ma sempre nel rispetto della libertà individuale. Nessuna costrizione, nessun obbligo: non ci sono voti, né compiti obbligatori da svolgere, né esami. I partecipanti si sentono liberi di contribuire, anche nelle attività da loro gestite o in quelle creative, solo se lo desiderano. In questo modo imparano e si divertono. Il risultato: vengono a scuola per piacere. Si realizza così qualcosa che spesso appare difficile da ottenere: coinvolgere adulti in un percorso educativo non finalizzato al conseguimento di un titolo o di un attestato spendibile sul piano lavorativo o burocratico, ma motivato dal puro desiderio di apprendere.

Rivolgendo ancora uno sguardo ai partecipanti, i risultati emersi da questo percorso si rivelano molteplici e significativi. In primo luogo, si è osservata una partecipazione entusiasta, che ha favorito l'apprendere, ma anche il senso di appartenenza al gruppo e la crescita di relazioni interpersonali. La socializzazione ha assunto un valore centrale, contribuendo non soltanto al benessere individuale, ma anche alla creazione di un ambiente di apprendimento dinamico e collaborativo. Lo scambio tra culture diverse ha arricchito ulteriormente l'esperienza, permettendo ai partecipanti di ampliare i propri orizzonti. Un aspetto particolare è stato lo scambio intergenerazionale: la comunità che frequenta il corso vede il confronto delle esperienze di tre differenti generazioni. Infine, diversi corsisti anziani hanno dichiarato di aver percepito benefici tangibili da queste attività, in particolare per quanto riguarda la memoria e le capacità cognitive, confermando l'importanza di un apprendimento continuo anche in età avanzata.

4. Conclusioni

Il Percorso di Garanzia delle Competenze, sperimentato in questi anni, si è rivelato estremamente positivo per i corsisti e fonte di grande soddisfazione per il docente. Guardando al futuro, e compatibilmente con le possibilità organizzative della scuola, si potrebbe ipotizzare una più ampia articolazione del percorso, passando dall'attuale livello unico ai due livelli (base e intermedio/avanzato) previsti dalle Linee guida.

Alla luce dell’esperienza maturata, si ritiene che il Percorso di Garanzia delle Competenze *Linguaggi e creatività* possa rappresentare un modello replicabile, con i necessari adattamenti, da parte di qualsiasi CPIA sul territorio nazionale. Ogni provincia d’Italia, infatti, possiede elementi attrattivi e merita di essere conosciuta e valorizzata attraverso esperienze educative e culturali.

Sarà fondamentale promuovere adeguatamente il percorso, soprattutto nella sua fase iniziale. Il passaparola si conferma un canale privilegiato, ma possono rivelarsi utili anche strumenti come volantini, locandine, segnalazioni sulla stampa locale e post sui social della scuola per condividere le attività più significative del gruppo (al CPIA della Spezia, per esempio, si utilizzano Facebook e Instagram).

Nel progettare il percorso in base alla propria realtà, sarà importante che l’insegnante valorizzi:

- le proprie competenze personali, che variano naturalmente da docente a docente;
- le competenze e gli interessi dei corsisti, incoraggiando la loro partecipazione attiva e creativa;
- le risorse culturali, professionali e umane presenti nella scuola e nel territorio.

Per lo più, la partecipazione dei corsisti andrà incentivata con gradualità: dapprima lasciando semplicemente spazio a interventi spontanei durante le lezioni, poi stimolando la preparazione di brevi contributi, fino ad arrivare a forme più articolate e complesse, come quelle descritte nel paragrafo precedente. Sarà utile, inoltre, fissare obiettivi concreti, come una visita guidata o un elaborato finale (individuale o collettivo) da realizzare al termine del percorso. Infine, non dovrebbero mai mancare momenti di socializzazione, fondamentali per la coesione del gruppo.

Queste semplici indicazioni saranno verosimilmente sufficienti per progettare un percorso come *Linguaggi e creatività*, adattandolo al proprio contesto. Un corso del genere potrà divenire un polo di attrazione per persone che desiderano imparare e nutrire i propri interessi culturali: un’opportunità formativa efficace e aperta a tutti, ma anche a un’esperienza valida sul piano umano e relazionale.

Note

* I contenuti del contributo sono stati presentati a Fierida, il 29 gennaio 2025, nel contesto di una sessione a quattro voci a cura del CPIA Alberto Manzi La Spezia e della Società Dante Alighieri. Titolo della sessione e relatori in ordine di intervento: *Nessuno si senta escluso: garantire competenze per una diversità di bisogni. Dall’esperienza del corso «Linguaggi e creatività» e dei percorsi di italiano Pre-A1 alla guida ALSILMA del Consiglio d’Europa* (Andrea Minghi, Andrea Rabassini, Guendalina Mariani, Lorenzo Rocca). Desidero ringraziare coloro che hanno letto queste pagine prima che fossero consegnate alla stampa: Eloisa Iori, Margherita Matellini Flamini, Andrea Minghi.

¹ Andrea Rabassini, PhD, è Docente di Italiano, storia, geografia e Italiano L2 al CPIA Alberto Manzi La Spezia. È docente a contratto all’Università di Genova (“Laboratorio di didattica dell’italiano per stranieri”, anno accademico 2024-2025); Email: andrea.rabassini@cpiasp.com

² Il Piano nazionale di “Garanzia delle competenze della popolazione adulta” è stato recepito al par. 4.4 del documento seguente: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali & Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2019).

³ Per fornire un’idea più dettagliata delle collaborazioni di cui mi sono avvalso, ma anche per ringraziare chi in questi anni ha contribuito al successo del percorso, ricorderò: le colleghe del CPIA, Guendalina Mariani, che mi ha supportato durante la visita a Firenze, e Margherita Matellini Flamini, che mi è stata d’aiuto durante la visita a Genova e ha organizzato un incontro laboratoriale di *caviardage* e una lezione sulla LIS (Lingua dei Segni Italiana); Bianca Marcuzzi, per un incontro sul Premio di pittura Golfo della Spezia; Andrea Violi, guida turistica della Cooperativa Arte e Natura, per averci generosamente e letteralmente offerto due visite guidate su arte, storia e territorio alla Spezia. Ringrazio inoltre chi dirige e chi opera nelle seguenti realtà spezzine: Fondazione Carispezia, Biblioteca Civica U. Mazzini, Biblioteca Civica P. M. Beghi, Mediateca Regionale S. Fregoso, Museo Civico A. Lia, Museo Civico Etnografico G. Podenzana, CAMEC (Centro Arte Moderna e Contemporanea), Teatro Civico, Cinema Odeon, Cinema Il Nuovo. Desidero inoltre menzionare, ringraziandoli, i servizi educativi di ‘Galata. Museo del Mare’ a Genova.

⁴ Si tratta delle *Estaciones Porteñas* o *Cuatro Estaciones Porteñas* di Piazzolla.

Riferimenti bibliografici

- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Testo rilevante ai fini del SEE (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189 del 4 giugno 2018, pp. 1-13. Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018H0604(01)&from=EN) [23/04/2025].
- Jarvis, P. (2025). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (5th ed.). London-New York: Routledge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A., & Robinson, P. A. (2020). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (9th ed.). London-New York: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, & Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019). *Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti - Rapporto ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 (2016/C 484/01)*. Disponibile in: <https://www.lavoro.gov.it/notizie/pagine/apprendimento-permanente-report-upskilling-pathways> [23/04/2025].
- Ministero dell'Istruzione (2022a). *Nota 05.10.2022 n. 25084. Trasmissione Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta e proroga delle relative iniziative progettuali di cui all'Avviso emanato con decreto dipartimentale prot. n. 82 del 20.10.2021*. Disponibile in: <https://www.mim.gov.it/-/percorsi-di-garanzia-delle-competenze-della-popolazione-adulta-e-proroga-delle-relative-iniziative-progettuali> [23/04/2025].
- Ministero dell'Istruzione (2022b). *Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta*, approvate il 30 luglio 2021 dal gruppo di lavoro nazionale P.A.I.DE.I.A. Disponibile in: <https://www.mim.gov.it/-/percorsi-di-garanzia-delle-competenze-della-popolazione-adulta-e-proroga-delle-relative-iniziative-progettuali> [23/04/2025].
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity* (K.-C. Voss, Trans.). Albany, NY: State University of New York Press.
- Parlamento europeo, & Consiglio dell'Unione europea (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 394 del 30 dicembre 2006, pp. 10-18. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32006H0962&from=EN> [23/04/2025].

Matematica al CPIA: un percorso laboratoriale di Geometria dinamica per adulti in apprendimento permanente

Chiara Cateni¹, Stefania Armati², Vito La Ghezza³, Rosamaria Ricciardi⁴

Keywords

Geometria, Approccio laboratoriale, Costruzione di significati, Apprendimento permanente, Motivazione all'apprendimento, Educazione matematica.

Abstract

Il progetto nasce dall'esigenza di promuovere il pensiero matematico nell'ottica della valorizzazione dell'individuo, come parte del gruppo classe, attraverso un laboratorio di geometria dinamica rivolto a studenti e studentesse dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA).

Il percorso laboratoriale prevede un approccio innovativo, ispirato ai principi dell'andragogia e alla metodologia laboratoriale di Emma Castelnuovo (Castelnuovo, 2017). L'obiettivo è il superamento di misconcezioni comuni sulle relazioni tra perimetro e area di figure piane e l'acquisizione di competenze matematiche attraverso l'esperienza diretta, la manipolazione di materiali semplici e l'uso del software GeoGebra.

Le attività, condotte in tre CPIA di regioni diverse e in contesti eterogenei, compresi quelli carcerari, hanno valorizzato il ruolo dell'errore come opportunità di apprendimento e favorito un clima collaborativo, in cui studenti e studentesse hanno potuto riscoprire la matematica come disciplina accessibile, dinamica, motivante e concreta. Gli insegnanti hanno assunto il ruolo di facilitatori, stimolando negli allievi il senso della scoperta e della fiducia nelle proprie capacità e favorendo lo sviluppo del pensiero critico e delle competenze necessarie per affrontare le sfide della vita quotidiana. La presentazione del percorso laboratoriale durante FierIDA 2025, attraverso un workshop interattivo condotto in parte dagli stessi studenti coinvolti, ha evidenziato l'efficacia dell'apprendimento tra pari e del ribaltamento dei ruoli.

1. Introduzione

Perché è importante insegnare matematica a studentesse e studenti adulti? Il Consiglio Europeo (2018) individua, tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, quella matematica, definita come l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane.

Nel 2023 l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) si riferisce alla matematica come una delle competenze chiave che tutti gli adulti dovrebbero possedere (OCSE, 2023a, b).

Basterebbe questo per comprendere la rilevanza dell'insegnamento-apprendimento della matematica nei CPIA. In realtà ci sono anche ulteriori ragioni, non meno importanti, oltre all'utilità delle competenze matematiche per la risoluzione di problemi, da applicare - per esempio - in campo lavorativo, per un avanzamento di carriera o per la ricerca di un nuovo impiego. Sviluppare il pensiero matematico sostiene la maturazione di una cittadinanza consapevole, anche solo in riferimento alla lettura e interpretazione dei dati, che ci vengono proposti quotidianamente rispetto a questioni sociali, socioeconomiche e politiche.

Il documento "Matematica 2003", a cura di MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), UMI (Unione Matematica Italiana) e SIS (Società Italiana di Statistica), a proposito delle finalità dell'educazione matematica sostiene che

contribuisce alla formazione culturale del cittadino, in modo da consentirgli di partecipare alla vita sociale con consapevolezza e capacità critica. Le competenze del cittadino, al cui raggiungimento concorre l'educazione

matematica, sono, per esempio: esprimere adeguatamente informazioni, intuire e immaginare, risolvere e porsi problemi, progettare e costruire modelli di situazioni reali, operare scelte in condizioni di incertezza.

L'apprendimento della matematica riguarda inoltre le convinzioni e il senso di autoefficacia della persona, coinvolta in tutta la sua complessità. Non è raro sentire adulti che si riferiscono alla matematica come una materia in cui esistono solo risposte giuste e che puoi capire soltanto se sei intelligente. È compito del docente e di fondamentale rilevanza aiutare lo studente a ricostruire un rapporto positivo con la materia, aiutando a vedere l'errore come una risorsa necessaria per giungere alla soluzione e non come un fallimento; favorendo il senso della scoperta, indispensabile anche in età adulta; (Pertichino & Faggiano, 2002; Pertichino, Ancona, Faggiano, Faggiano, Montone, & Pupillo, 2002); mostrando che l'abilità matematica non è innata e la perseveranza e l'impegno sono strumenti che portano inevitabilmente al successo (Boaler, 2016).

Negli ultimi decenni, la ricerca neuroscientifica ha mostrato chiaramente che il cervello è capace di modificarsi e adattarsi a qualsiasi età (Doidge, 2014). Un esempio molto interessante riguarda i tassisti di Londra. Per ottenere la licenza da tassista, è necessario affrontare un lungo e complesso percorso di formazione, che può durare anni, durante il quale bisogna memorizzare tutte le strade e i collegamenti nell'area di 20 miglia intorno a Charing Cross, nel centro di Londra. Alla fine di questo percorso, i candidati devono superare un esame molto difficile, che in media viene tentato 12 volte prima di essere superato. Gli scienziati hanno scoperto che questo intenso allenamento mentale porta a un notevole ingrossamento dell'ippocampo, una parte del cervello legata alla memoria spaziale. Inoltre, è stato osservato che, una volta andati in pensione quando queste conoscenze non servono più, l'ippocampo tende a ridursi. Questi studi, condotti su adulti di varie età, dimostrano che il cervello può crescere e cambiare anche in età avanzata e mettono in discussione la convinzione, diffusa tra giovani e adulti e in particolare tra gli studenti dei CPIA, di non essere in grado di imparare la matematica (Maguire, Woollett, & Spiers, 2006).

Il modello andragogico di Knowles (2012) vede l'apprendimento dell'adulto come un processo di ricerca individuale basato su sei principi:

- il bisogno di sapere perché si apprende;
- il concetto di sé e la responsabilità dei propri percorsi formativi;
- il ruolo dell'esperienza individuale che richiede modalità di apprendimento non trasmissive;
- la disponibilità ad apprendere, in particolar modo ciò che serve a fronteggiare la vita reale;
- l'orientamento verso un apprendimento focalizzato sulla risoluzione di problemi della vita quotidiana;
- la motivazione, talvolta esterna, come un avanzamento di carriera, ma molto più spesso interiore.

Proprio pensando di mettere l'esperienza al centro dell'apprendimento, abbiamo progettato un laboratorio di geometria strutturato secondo la visione proposta dall'Unione Matematica Italiana (UMI, 2001):

L'ambiente del laboratorio di matematica è in qualche modo assimilabile a quello della bottega rinascimentale, nella quale gli apprendisti imparavano facendo e vedendo fare, comunicando fra loro e con gli esperti. La costruzione di significati, nel laboratorio di matematica, è strettamente legata, da una parte, all'uso degli strumenti utilizzati nelle varie attività, dall'altra, alle interazioni tra le persone che si sviluppano durante l'esercizio di tali attività.

La scelta di un'attività laboratoriale sulla geometria è stata dettata dalla verifica sul campo delle difficoltà degli allievi adulti, particolarmente accentuate, in questo ambito della matematica. Difficoltà legate a capacità di astrazione, alle abilità visuo-spaziali, alla rappresentazione mentale e alla costruzione concettuale di figure a due dimensioni che non esistono nella nostra realtà tridimensionale. Per poter comprendere la geometria sono necessari lo sviluppo del senso dello spazio e la risoluzione di problemi (Markus, 2001).

Il percorso ha preso l'avvio dall'esplorazione, sempre in gruppo e insieme agli studenti, le proprietà delle figure geometriche imposte o derivate dalle definizioni, ragionando sul fatto che seppur ispirate a oggetti reali, tali figure non esistono nella realtà (Fischbein, 1993).

Si è palesata da subito un'altra difficoltà legata ai due concetti di perimetro e area di una figura piana. Come è stato largamente messo in evidenza in letteratura, molti studenti, sia giovani che adulti, hanno la convinzione che se due grandezze hanno un mutuo legame reciproco, al crescere di una cresca anche l'altra e viceversa (D'Amore & Fandiño Pinilla, 2005).

Tutta l'attività a seguire si è basata sugli insegnamenti di Emma Castelnuovo, matematica che si è occupata soprattutto di didattica e che è stata ed è tuttora fonte di ispirazione per tutti gli insegnanti (Arzarelo, Bartolini Bussi, & Bazzini, 2013).

La grande innovazione di Castelnuovo è stata proprio quella di usare materiale semplice, come spago, cartoncino ed elastici, per realizzare modelli dinamici, che permettono di vedere come cambiano le figure geometriche in relazione al modificarsi di dimensioni e superfici. Con un anello di spago teso fra le dita si può esplorare la relazione tra area e perimetro e come sia difficile andare contro l'intuizione errata della mente, che suggerisce che al crescere del perimetro cresca anche l'area e viceversa (D'Amore & Fandiño Pinilla, 2005).

Castelnuovo stessa, in un articolo del 1967 (p. 543), racconta come gli allievi

non vedono che se uno spago viene tenuto a mo' di rettangolo fra l'indice e il pollice delle due mani, avvicinando e allontanando le dita di una stessa mano l'area cambia, e sostengono anche qui che l'area non può cambiare perché il perimetro è sempre lo stesso, e avvalorano questa tesi dicendo che se diminuisce l'altezza del rettangolo aumenta la base e quindi le dimensioni si compensano.

Finché non si giunge al caso limite in cui una delle due dimensioni si azzerava, ed è qui che nasce il conflitto cognitivo che ci porterà a rendere significativo l'apprendimento.

2. Il laboratorio di geometria dinamica

Il percorso laboratoriale è stato proposto a gruppi classe di Primo livello - Primo periodo didattico (ex scuola media) eterogenei per età, provenienza e formazione pregressa, afferenti ai tre CPIA, comprese le sedi carcerarie. Il tema scelto è stato quello delle relazioni tra area e perimetro di figure piane, in particolare di quadrilateri.

L'attività in aula è stata strutturata attorno ad alcune misconcezioni, intese come "equivoci" o come cause sensate di errori, relative ai concetti di forma, misura, perimetro e area, che spesso si creano nell'insegnamento della geometria ad opera dell'insegnante, ma che altre volte è intrinseco allo sviluppo del concetto e, pertanto, indipendente dal tipo di insegnamento fornito (Sbaragli & Mammarella, 2010). Obiettivo finale: far emergere e superare il conflitto, inevitabile, tra area e perimetro, connesso con la tendenza dell'allievo ad applicare la "legge di conservazione": se la tal cosa cresce, anche quest'altra ad essa relazionata cresce (e viceversa) e con l'operazione sconcertante di dover moltiplicare due misure della stessa natura per ottenerne un'altra di natura completamente differente" (D'Amore & Fandiño Pinilla, 2005).

I docenti hanno guidato gli studenti e le studentesse attraverso la risoluzione collaborativa di alcuni problemi, tra cui quesiti tratti dalle Prove Invalsi e attraverso la costruzione di artefatti ispirati ai modelli dinamici di Emma Castelnuovo.

Gli allievi sono stati lasciati liberi di risolvere i quesiti partendo dalle loro competenze pregresse (Porcaro, 2018; Porcaro, Sibilio, & Buonanno, 2020), con diversi materiali e strumenti messi a disposizione, quali fogli quadrettati e non, matite, squadre, colori, forbici, colla, ecc.; hanno potuto misurare, valutare, fare considerazioni in gruppo

o singolarmente. Per costruire i modelli dinamici che avrebbero permesso loro di vedere come cambiano le figure geometriche in relazione al modificarsi di dimensioni e superfici, in un primo momento gli studenti hanno usato materiali semplici come spago, cartoncino ed elastici, successivamente si sono cimentati con il software GeoGebra. Tale software permette di costruire e manipolare figure anche nel piano cartesiano. L'uso del pc, l'interfaccia colorata e colorabile e l'interazione tramite il mouse, hanno reso più interessante e motivante questo strumento (Candeloro, Del Zozzo, Bettini, Poli, & Baccaglini-Frank, 2015).

Ognuno ha potuto lavorare secondo le proprie possibilità e le proprie conoscenze digitali: alcuni si sono fermati a una prima esplorazione delle funzioni e alla costruzione di semplici poligoni, altri sono potuti arrivare alla progettazione e realizzazione di modelli dinamici veri e propri.

I docenti sono stati dei supervisori e mediatori, la cui funzione era quella di condurre gli studenti e le studentesse nella costruzione di significati facendo emergere in loro il senso della scoperta.

Nella fase iniziale è stato molto importante creare un clima di fiducia e rispetto, uno spazio in cui tutti potevano esprimere le proprie considerazioni senza il timore del giudizio del docente o dei compagni, un luogo in cui l'errore era occasione di confronto e trampolino di lancio per nuove esplorazioni ed evitando che gli studenti orientassero le proprie risposte in funzione delle aspettative dell'insegnante.

La costruzione di significati, nel laboratorio di matematica, è strettamente legata, da una parte all'uso degli strumenti utilizzati nelle varie attività, dall'altra all'interazione tra le persone che si sviluppa durante l'esercizio di tali attività. Essere costretti a spiegare il proprio punto di vista e ad ascoltare le motivazioni dell'altro, contribuisce a sviluppare e arricchire il linguaggio matematico e crea le basi per un principio di argomentazione. Inoltre, il continuo passaggio dal concreto all'astratto (e viceversa) e il confronto con i compagni, facilita l'apprendimento e favorisce l'acquisizione dei concetti geometrici. Tutto questo è emerso chiaramente durante le attività di risoluzione collaborativa di problemi: è stato sorprendente per coloro che avevano risolto il problema tramite calcoli aritmetici, scoprire le strategie che hanno utilizzato ritaglio e piegatura delle figure geometriche proposte. Stabilire se due superfici di diversa forma sono equivalenti è per alcuni inscindibile dal calcolo delle aree, mentre altri sono più aperti all'uso degli strumenti messi in comune dai docenti. È emblematica l'esclamazione di uno studente che aveva calcolato diligentemente tutte le aree proposte per poterle confrontare e che, vedendo la risoluzione di un altro gruppo che aveva utilizzato l'equiscomposizione e la sovrapposizione, è rimasto stupito: «Ma che modo difficile avete usato per risolvere!».

Molto interessanti sono state anche le esplorazioni della relazione tra area e perimetro svolte con uno spago chiuso ad anello e tenuto tra indice e pollice delle due mani. La domanda posta era la seguente: tutti i rettangoli che si possono costruire, avvicinando e allontanando le dita tra loro, hanno certamente lo stesso perimetro (lo spago è chiuso e non è elastico), ma avranno anche la stessa area? La grande maggioranza degli studenti ha risposto in modo affermativo, perché se aumenta una dimensione diminuisce l'altra e si compensano, come osservato anche da Emma Castelnuovo proponendo la stessa attività ai ragazzi dell'allora scuola media (Castelnuovo, 1967). Il ruolo del docente non è stato quello di svelare o correggere, ma di portare a ragionare e sollecitare a provare altri "casi". Continuando ad avvicinare le dita, infatti, una delle due dimensioni si annulla e di conseguenza si azzerà l'area del rettangolo: è il caso limite. Ci si chiede allora se l'area si azzerà di colpo o va diminuendo a poco a poco. Da qui inizia l'esplorazione, prima attraverso il disegno e successivamente con GeoGebra, per arrivare a comprendere che l'area cambia di volta in volta e che l'area massima è quella del quadrato.

Se poi si fa una ricerca ordinata di tutti i rettangoli che hanno lo stesso perimetro, compresi i due casi limite, e li si pone in un piano cartesiano, si scopre che unendo i vertici liberi dei rettangoli si può disegnare una retta di equazione $y = -x + k$. I vertici liberi, infatti, hanno per ascissa una dimensione del rettangolo e per ordinata l'altra: la somma delle due dimensioni corrisponde al semiperimetro che è uguale per tutti i rettangoli disegnati.

Il laboratorio è stato per gli studenti un percorso di graduale coinvolgimento e scoperta, poco a poco hanno iniziato a usare gli occhi della mente e a cercare risposte logiche e coerenti, condividendo con i pari le idee, i dubbi e le difficoltà. Attraverso le diverse attività proposte, dunque, il laboratorio ha fatto emergere la misconcezione connessa al principio di conservazione di Piaget fornendo strumenti per superare il conflitto cognitivo.

3. FierIDA: condividiamo il laboratorio

In occasione della decima edizione di FierIDA 2025, dal titolo “L’Istruzione degli adulti del/nel futuro” e svoltasi a Roma dal 29 al 31 gennaio 2025, alcuni docenti dei tre CPIA coinvolti nel progetto e un gruppo di studenti e studentesse del CPIA di Bologna hanno presentato l’esperienza laboratoriale frutto del percorso didattico condotto all’interno delle rispettive sedi.

Il workshop, dal titolo “Matematica in movimento: un laboratorio di geometria dinamica”, si poneva i seguenti obiettivi:

- creare un’occasione di riflessione e condivisione sulla didattica della matematica nei CPIA;
- proporre materiale pratico e utilizzabile in classe;
- creare un ambiente di scambio di idee e materiale, anche oltre il momento dell’incontro;
- trovare insieme modalità di interazione con la classe per non ricadere nella lezione frontale.

Al fine di creare un ambiente interattivo e partecipativo, è stato utilizzato uno strumento per i sondaggi digitali, proponendo la domanda stimolo: “Quali parole ti vengono in mente parlando di perimetro e area?”. Le risposte, che sono state messe in comune, hanno contribuito a definire il campo della geometria in cui ci stavamo muovendo e a condividere il linguaggio.

L’incontro, della durata di due ore, si è sviluppato in due momenti distinti ma complementari.

La prima parte del workshop è stata condotta dai docenti, che hanno illustrato ai partecipanti le modalità di svolgimento dei percorsi laboratoriali, i materiali impiegati e l’uso del software GeoGebra. Quest’ultimo si è rivelato uno strumento efficace per la costruzione di modelli dinamici, stimolando la riflessione matematica e favorendo un apprendimento attivo e partecipato. Sono stati inoltre condivisi i principali risultati emersi dalle attività svolte in classe, con particolare attenzione alle diverse strategie risolutive adottate dagli studenti e dalle studentesse e alle considerazioni didattiche che ne sono derivate.

Nella seconda parte del workshop è avvenuto un vero e proprio ribaltamento dei ruoli: gli studenti e le studentesse del CPIA di Bologna hanno infatti guidato i docenti partecipanti nella risoluzione di alcuni dei quesiti presentati in precedenza e li hanno coinvolti attivamente nella costruzione di modelli dinamici. Questo momento ha avuto un grande impatto dal punto di vista didattico, in quanto ha messo in luce l’efficacia del lavoro collaborativo e il valore dell’apprendimento tra pari. Le attività si sono svolte sia con materiali semplici e manipolativi, come lo spago, sia attraverso l’utilizzo di GeoGebra, consentendo ai partecipanti di visualizzare in maniera dinamica il conflitto e le relazioni tra perimetro e area.

L’interazione tra studenti e docenti si è rivelata particolarmente stimolante: si è trasformata in una sorta di *role playing* in cui i ruoli tradizionali si sono invertiti, permettendo agli insegnanti di calarsi nei panni degli studenti e di vivere in prima persona le difficoltà e i processi cognitivi attivati nella risoluzione dei problemi. Questo scambio ha generato un vivace dibattito tra i docenti, incentrato sulle strategie risolutive divergenti e sulle modalità efficaci per permettere allo studente di acquisire le competenze necessarie ad affrontare con senso critico problemi e situazioni della vita reale.

Prima della conclusione uno studente ha voluto lasciare un messaggio personale: «Prima di frequentare il CPIA sapevo risolvere i problemi di matematica e fare esercizi senza difficoltà, ma la matematica non mi interessava.

Poi ho partecipato a questo laboratorio e sono diventato curioso, continuavo a pensare alla matematica anche a casa, cercando soluzioni ai problemi proposti». Questo intervento, tanto inaspettato quanto opportuno, testimonia il successo dell'attività e il raggiungimento degli obiettivi proposti.

Al termine del workshop è stato chiesto ai docenti partecipanti di esprimere il proprio interesse a mantenere un contatto con i tre CPIA promotori del progetto. Lo scopo è quello di dare continuità allo scambio di idee, materiali e pratiche didattiche, promuovendo la costruzione di una comunità di apprendimento attiva e aperta, capace di valorizzare le esperienze sul campo e di generare nuove progettualità comuni.

4. Conclusioni

L'apprendimento permanente riveste un'importanza cruciale nel mondo dinamico e in continua evoluzione in cui viviamo. In questo contesto le competenze matematiche rivestono un ruolo fondamentale.

L'esperienza laboratoriale descritta si è rivelata un approccio innovativo ed efficace per l'insegnamento della geometria agli studenti adulti dei CPIA. Partendo dal riconoscimento dell'importanza della matematica nella costruzione di saperi essenziali per una cittadinanza consapevole oltre che per la risoluzione di problemi pratici del quotidiano, il percorso ha messo al centro l'esperienza diretta e la manipolazione di materiali semplici.

L'attività ha permesso di affrontare misconcezioni comuni relative a perimetro e area, favorendo l'emergere e il superamento del conflitto cognitivo attraverso la costruzione di modelli dinamici e la risoluzione di problemi significativi. Il ruolo dei docenti si è trasformato in quello di facilitatori, guidando gli studenti nella scoperta e nella costruzione di significati, in un clima di fiducia e valorizzazione degli interventi di ciascuno come opportunità di apprendimento per tutti. La paura di sbagliare è spesso nell'adulto una barriera molto difficile da superare. Il compito del docente è quello di far comprendere l'importanza dell'errore e del suo ruolo nel processo di apprendimento. In contesti particolari come quello dell'istruzione degli adulti in carcere questo comporta il raggiungimento, non senza difficoltà, di un duplice obiettivo: quello prettamente connesso con l'acquisizione di competenze matematiche e l'altro ancor più importante relativo al proprio percorso di vita e di reinserimento sociale.

La presentazione dell'esperienza a FierIDA 2025, con il coinvolgimento attivo degli studenti, ha rappresentato un momento di condivisione e riflessione sulla didattica della matematica nei CPIA. L'inversione dei ruoli tra studenti e docenti durante il workshop ha evidenziato l'efficacia dell'apprendimento tra pari e la potenza del lavoro collaborativo.

L'interesse manifestato dai docenti partecipanti a mantenere un contatto con i CPIA promotori del progetto sottolinea la necessità e il desiderio di creare una comunità di apprendimento continua, in grado di scambiare idee, materiali e pratiche didattiche innovative, con l'obiettivo di migliorare costantemente l'insegnamento della matematica agli adulti, consapevoli della necessità di dare più spazio all'asse matematico nei CPIA. In definitiva, l'esperienza presentata suggerisce un modello didattico promettente per rendere la matematica più accessibile, significativa e coinvolgente per gli studenti adulti.

Note

¹ Chiara Cateni è Docente del CPIA 2 metropolitano Bologna "Eduard C. Lindeman"; Email: chiara.ca@cpiabologna.istruzione.it.

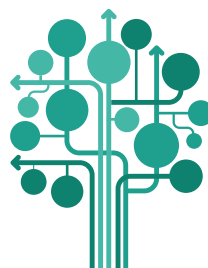
² Stefania Armati è Docente del CPIA 2 metropolitano Bologna "Eduard C. Lindeman"; Email: stefania.ar@cpiabologna.istruzione.it.

³ Vito La Ghezza è Docente del CPIA 2 Bari-Altamura "Chiara Lubich"; Email: vito.laghezza@cpi2altamura.edu.it.

⁴ Rosamaria Ricciardi è Docente del CPIA Campobasso "Maestro Alberto Manzi"; Email: rosamaria.ricciardi@cpiacampobasso.edu.it.

Riferimenti bibliografici

- Arzarello, F., Bartolini Bussi, M. G., & Bazzini, L. (2013). Emma Castelnuovo e la ricerca in didattica della matematica in Italia: alcune riflessioni. *La Matematica nella Società e nella Cultura, Serie I*, 6.
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. Chappaqua, NY: Jossey-Bass/Wiley.
- Candeloro, A., Del Zozzo, A., Bettini, P., Poli, F., & Baccaglini-Frank, A. (2015). Possibili effetti dell'apprendimento in geometria mediato da un software di geometria dinamica nella scuola secondaria di primo grado. Risultati del progetto "Muoviamo le Proprietà Geometriche". *Difficoltà in Matematica*, 12(1), 29–47.
- Castelnuovo, E. (1967). È possibile un'educazione al "saper vedere" in matematica? *Bollettino dell'Unione Matematica Italiana, Serie 3*, 22(4), 539–549.
- Castelnuovo, E. (2017). *Didattica della matematica*. Torino: UTET Università.
- Consiglio Europeo. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- D'Amore, B., & Fandiño Pinilla, M. I. (2005). Area e perimetro. Relazioni tra area e perimetro: convinzioni di insegnanti e studenti. *La matematica e la sua didattica*, 2, 165–190.
- Doidge, N. (2014). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 24, 139–162.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III, & Swanson, R. A. (2012). *The adult learner*. London–New York: Taylor & Francis.
- Maguire, E. A., Woollett, K., & Spiers, H. J. (2006). London taxi drivers and bus drivers: A structural MRI and neuropsychological analysis. *Hippocampus*, 16(12), 1091–1101.
- Markus, N. (2001). Geometry in the adult education classroom. *Math Literacy News*, 10.
- MIUR, UMI, & SIS. (2003). *Matematica 2003. Abilità e conoscenze matematiche per la scuola secondaria di secondo grado*.
- OCSE. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE. (2023b). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for resilient green and digital transition*. Paris: OECD Publishing.
- Pertichino, M., Ancona, R. L., Faggiano, E., Faggiano, L., Montone, A., & Pupillo, R. (2002). Formare, aggiornare, sperimentare. *Scuola e Città*, 4, 114–138.
- Pertichino, M., & Faggiano, E. (2002). La matematica: roba da grandi. *ECO*, XVI, 26–28.
- Porcaro, E. (2018). Il ruolo dei CPIA nel processo di integrazione dei migranti. Focus sui MSNA. In C. Brescianini (A cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna* (pp. 111–126). Napoli: Tecnodid.
- Porcaro, E., Sibilio, R., & Buonanno, P. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'istruzione degli adulti. Metodologie e strumenti per la certificazione dei crediti*. Torino: Loescher.
- Sbaragli, S., & Mammarella, I. C. (2010). L'apprendimento della geometria. In D. Lucangeli & I. C. Mammarella (A cura di), *Psicologia della cognizione numerica. Approcci teorici, valutazione e intervento* (pp. 189–210). Milano: Franco Angeli.
- UMI. (2001). *Matematica per il cittadino*. Disponibile in: <https://umi.dm.unibo.it/materiali-umi-ciim/trasversali/riflessioni-sul-laboratorio-di-matematica/> [30 maggio 2025].



EPALE

Electronic Platform
for **Adult Learning** in Europe