EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

N. 18 Dicembre 2025



Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education

Contesti di formazione e ambienti di apprendimento in età adulta: tra innovazione e tradizione

a cura di Vanna Boffo e Laura Formenti

INDIRE ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e INDIRE-Unità EPALE Italia
Uscita semestrale sul sito EPALE.
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
di Vanna Boffo e Laura Formenti

CONTRIBUTI TEORICI

8 Ambienti interpretativi: una pedagogia degli adulti per fronteggiare il rischio del vuoto educativo contemporaneo
Francesco Lo Presti

16 Luoghi della vita, luoghi dell'anima: la dimensione esistenziale degli ambienti di apprendimento nell'età lunga
Maria Grazia Proli, Christel Schachter, Davide Bonaiuti

26 Ambienti di apprendimento: prospettive pedagogiche e linee di sviluppo per la ricerca educativa
Roberta Marsicano

33 Contesti di cura come ambienti di apprendimento: Scuola in Ospedale e leadership pedagogica
Vanna Boffo, Debora Daddi, Marco Ceccarelli

42 L'impresa come ambiente di apprendimento capacitante: agency, imprenditorialità e innovazione nei percorsi di formazione pre-assuntiva aziendale
Arianna Antoni

49 Spazi che formano. Il curriculum nascosto culturalmente situato nei contesti lavorativi
Sofia Carboni

56 Patrimonio culturale e realtà immersiva in carcere: quando l'ambiente di apprendimento si trasforma in ambiente di vita
Maria Rita Mancaniello, Sabina Leoncini, Chiara Damiani

62 Ambienti educativi flessibili per la sostenibilità culturale: preservare e creare nella società onlife
Diletta Chiusaroli

68 Lifelong Learning al museo: ambienti, pratiche educative e strumenti per lo sviluppo delle competenze
Laura Ceccacci

75 Il ruolo del fisioterapista nell'educazione del paziente con tumore al seno per la prevenzione del linfedema
Serena Cicatiello, Andrea Avellino, Martina Tomassini, Andrea Marini Padovani

82 Esperienze di formazione universitaria nature-based: prospettive teoriche e metodologiche
Alessandra Gigli, Chiara Borelli, Giannino Melotti

91 Oltre la costa: Ocean Literacy, maretorio e apprendimento in una prospettiva lifelong
Emanuele Golino

RICERCHE

98 Accoglienza nel colore: dare senso a una pratica estetica nei luoghi di cura
Gaia Del Negro, Mirella Fontana, Erika Milanesio, Giovanni Di Fine, Fabrizia Cogo, Enrica Brachet Cota, Clara Occhiena, Laura Formenti

107 Cerchi trans-generativi e IA come terzo educatore: un modello di apprendimento riflessivo nell'educazione degli adulti
Gabriella Russo

114 Lo sviluppo dell'agency professionale dei tutor facilitatori nella Resting Room universitaria: prospettive di apprendimento trasformativo nei meta-ambienti educativi inclusivi
Sara Casale, Cristina Gaggioli

121 Lo spazio che educa: premesse di un'indagine con studenti universitari
Maria Tiso, Alessia Notti

PRATICHE

128 Intrecci di saperi e comunità: pratiche artistiche partecipative nell'educazione degli adulti
Donatella Donato

135 Nel margine il centro. Pedagogia della prossimità al CPIA "Paulo Freire" di Salerno
Rossella Vaccaro, Antonio D'Alessio

140 Volontariato organizzato come ambiente di apprendimento in età adulta. Il Laboratorio ANPAS di protezione civile
Angela Spinelli

148 Educazione alla sostenibilità, progettazione partecipata e rigenerazione urbana: luoghi che formano gli adulti e costruiscono futuri
Annamaria Fontana

Editoriale

di Vanna Boffo e Laura Formenti

Questo numero dalle rivista interroga le trasformazioni in atto nella formazione degli adulti a partire dai luoghi, dagli spazi e dalle condizioni – materiali, simboliche, relazionali e culturali – in cui l'apprendimento prende forma lungo l'intero arco della vita. In una fase storica segnata da crisi sistemiche e da una crescente complessità strutturale ed esistenziale, il tema degli ambienti di apprendimento assume una valenza strategica non solo per la ricerca educativa, ma per le politiche formative, per le pratiche professionali e per la costruzione di orizzonti di senso individuali e collettivi.

L'età adulta, considerata nel passato come fase di stabilizzazione dei saperi e delle competenze, oggi si configura come una lunga fase esistenziale attraversata da molteplici transizioni, con traiettorie discontinue sul piano lavorativo e geografico, un moltiplicarsi delle (ri)definizioni identitarie, un'esposizione molto frequente a esperienze di vulnerabilità ma anche una grande ricchezza di opportunità e risorse di apprendimento formale, non formale e informale. In questo scenario, la pedagogia degli adulti è chiamata a ripensare i propri paradigmi interpretativi, superando modelli lineari e istruttivi (ancora dominanti) per orientarsi verso prospettive ecologiche, trasformative e situate, capaci di cogliere la complessità dei contesti e il loro potenziale formativo.

Particolarmente generativo è il concetto di *ambiente di apprendimento,* qui assunto in un'accezione ampia e plurale, che eccede la dimensione fisica e istituzionale per includere le trame relazionali, pratiche sociali, dispositivi culturali, tecnologie, narrazioni e sistemi di valori che strutturano l'esperienza educativa. Gli ambienti non sono semplici contenitori dell'apprendimento, ma veri e propri agenti pedagogici, capaci di orientare comportamenti, sostenere o inibire l'agentività dei soggetti, generare inclusione o esclusione, promuovere benessere o produrre marginalità. Ciò consente di evidenziare e interrogare le condizioni che rendono possibile l'educabilità dell'adulto e la costruzione di significati condivisi nei diversi contesti di vita.

I diversi contributi esplorano un dialogo fecondo tra tradizione pedagogica e innovazione teorico-metodologica. Da un lato, quindi, in continuità con i classici della pedagogia degli adulti, della formazione permanente e del lifelong learning, si valorizzano categorie come esperienza, riflessività, cura, emancipazione e responsabilità sociale. Dall'altro, lo sguardo viene portato sulle prospettive e pratiche emergenti che interrogano i confini dell'educativo: dagli ambienti onlife alle realtà immersive, dai contesti di cura ai luoghi del lavoro, dai musei ai patrimoni culturali, dai territori naturali agli spazi della marginalità, come il carcere e le situazioni di malattia.

La tensione generativa tra cornici teoriche, pratiche di ricerca ed esperienze sul campo è manifestata dalle tre sezioni di questo numero. La prima, dedicata ai *Contributi teorici*, offre un articolato panorama di riflessioni che problematizzano il rapporto tra adultità, ambienti e apprendimento. Gli articoli interrogano il rischio del vuoto educativo contemporaneo, la dimensione esistenziale dei luoghi di apprendimento, le linee di sviluppo della ricerca educativa in riferimento a dimensioni quali cura, l'impresa, il lavoro, il carcere e la sostenibilità culturale.

Alcune categorie interpretative, quali agency, curriculum nascosto, leadership pedagogica, capacitazione e apprendimento trasformativo, contribuiscono a ridefinire il lessico e le posture della pedagogia degli adulti.

La seconda sezione, dedicata alle *Ricerche*, presenta indagini empiriche che mettono in luce la dimensione situata e incarnata dell'apprendimento adulto. Attraverso metodologie partecipative, narrative e riflessive, i contributi analizzano pratiche estetiche nei luoghi di cura, pratiche innovative come l'intelligenza artificiale intesa come "terzo educatore" e l'uso dello spazio nella formazione universitaria. Queste ricerche mostrano come l'allestimento di ambienti di apprendimento con determinate caratteristiche possa costituire di per sé un meta-contesto capace di sostenere processi di consapevolezza, di sviluppo professionale e di trasformazione personale e collettiva.

La sezione *Esperienze*, infine, dà voce a pratiche educative concrete che si sviluppano nei territori, nelle comunità e nei servizi. Le esperienze descritte testimoniano la ricchezza di approcci partecipativi, artistici e comunitari nell'educazione degli adulti, mettendo in evidenza il valore pedagogico della prossimità, del volontariato organizzato, della progettazione partecipata e della rigenerazione urbana. In questi contributi, l'ambiente emerge come spazio vivo, co-costruito, in cui l'apprendimento si intreccia con la cittadinanza attiva, la sostenibilità e la costruzione di futuri possibili.

Nell'insieme, ci sembra di poter dire che nell'insieme questo numero della rivista porta un contributo significativo a una visione della formazione come processo situato, relazionale e orientato al senso. Gli ambienti di apprendimento vengono riconosciuti come dispositivi complessi, attraversati da dinamiche di potere, da dimensioni affettive e simboliche, da vincoli strutturali e da possibilità trasformative. In questa prospettiva, la pedagogia è chiamata a esercitare una funzione critica e progettuale, capace di leggere i contesti, di abitarli in modo riflessivo e di trasformarli in spazi educativi intenzionali e inclusivi, offrendo chiavi interpretative, strumenti concettuali e narrazioni di pratica utili a orientare l'azione educativa nei diversi ambiti della vita sociale. In un tempo in cui l'apprendimento permanente è spesso ridotto a imperativo economico o a dispositivo di adattamento, questo lavoro intende restituirgli una profondità pedagogica, etica e politica, riaffermando il valore della formazione come diritto, come cura di sé e dell'altro e come possibilità di trasformazione individuale e collettiva.

Ambienti interpretativi: una pedagogia degli adulti per fronteggiare il rischio del vuoto educativo contemporaneo

Francesco Lo Presti[1]

Keywords
Ambienti interpretativi, Ecologie formative, Educazione degli adulti, Crisi dei linguaggi, Ambienti di senso.

Abstract
La trasformazione dei linguaggi, dei ritmi e delle pratiche simboliche che caratterizza la vita adulta nelle società contemporanee sta generando un rischio crescente di vuoto educativo: una deriva culturale che non riguarda l'assenza di offerta formativa, ma la perdita di ambienti capaci di sostenere la comprensione, la continuità e la profondità dell'esperienza. Le evidenze sulle competenze di base degli adulti (PIAAC), l'emergere della neo-oralità e la crescente difficoltà nel tradurre l'informazione in significato segnalano un indebolimento delle infrastrutture cognitive e interpretative che rendono abitabile la complessità. Il contributo propone una cornice pedagogica per affrontare tale scenario, introducendo la categoria di ambiente interpretativo: un'ecologia formativa in cui gli adulti possono ricostruire repertori linguistici, categorie simboliche e mappe cognitive per leggere il mondo. Integrando la tradizione pedagogica sugli ambienti (da Dewey a Malaguzzi) con le ricerche neuroscientifiche sulla plasticità adulta e con le recenti analisi sul mutamento dei processi cognitivi nell'era digitale, l'articolo sostiene che la questione centrale non riguarda più soltanto dove si apprende, ma quali linguaggi circolano negli spazi educativi. Gli ambienti interpretativi vengono proposti come dispositivi culturali per restituire agli adulti la possibilità di pensare, narrare e condividere significati in una società segnata da frammentazione, accelerazione e impoverimento dei codici simbolici. In questo quadro, la pedagogia delle ecologie formative si configura come una risposta generativa capace di contrastare il rischio del vuoto educativo e di orientare nuove pratiche di formazione continua.

1. Il vuoto educativo contemporaneo: sintomi e genealogia

L'ipotesi che guida questo contributo è che nel nostro tempo stia emergendo il rischio di un "vuoto educativo", non come stato già compiuto, ma come deriva sempre più visibile nelle trasformazioni che investono la vita adulta e i suoi ambienti di senso. Più che un'emergenza circoscritta o un generico "crollo dei valori", questa tendenza sembra indicare una progressiva difficoltà degli adulti nel trovare luoghi, linguaggi e condizioni culturali capaci di sostenere l'interpretazione della complessità. A partire da questa diagnosi in forma di rischio, l'articolo persegue un triplice obiettivo: ricostruire genealogicamente le dinamiche che alimentano tale deriva; elaborare una lettura pedagogica in termini di ecologie formative; proporre infine la categoria di ambienti interpretativi come risposta specifica alla crisi simbolica che attraversa oggi la vita adulta.

La possibilità di un vuoto educativo crescente, più che rinviare a una semplice emergenza scolastica o a un "crollo dei valori", segnala una trasformazione profonda dei modi in cui gli adulti abitano il mondo comune. I segnali di fatica educativa che attraversano scuole, famiglie, servizi e contesti di lavoro sembrano infatti iscriversi in un processo più ampio di rarefazione dei legami, di *fragilizzazione* delle appartenenze e di indebolimento delle istituzioni che sostengono la formazione lungo l'intero arco della vita (Bauman, 2000/2002). In questo scenario, sono gli adulti – prima ancora dei bambini e degli adolescenti – a trovarsi privi di coordinate stabili per interpretare la complessità, assumere responsabilità e generare ambienti di senso.

Negli ultimi decenni, la letteratura sociologica ha descritto l'emergere di forme di vita segnate da instabilità, individualizzazione e crescente competizione, in cui le biografie appaiono sempre più "fai da te" e meno sostenute da orizzonti condivisi (Bauman, 2000/2002; Rosa, 2019). La dissoluzione progressiva delle trame relazionali – famiglie fragili, comunità territoriali indebolite, associazionismo in crisi – incide direttamente sulla possibilità degli adulti di riconoscersi come parte di un tessuto collettivo.

In assenza di reti significative, la responsabilità educativa tende a essere vissuta come compito individuale, spesso colpevolizzante e solitario: il genitore "da solo" di fronte ai figli, l'insegnante "da solo" davanti alla classe, il professionista dell'educazione "da solo" nella gestione della complessità. Il vuoto educativo non è allora, in prima istanza, mancanza di interventi o di progetti, ma assenza di una trama comunitaria in cui l'azione adulta possa trovare senso, riconoscimento e sostegno. La crisi delle istituzioni intermedie – famiglia, scuola, gruppi professionali, realtà associative – riduce gli spazi in cui gli adulti possono apprendere insieme, elaborare conflitti, costruire criteri comuni di giudizio.

In questa prospettiva, la formazione degli adulti non può essere pensata soltanto come aggiornamento di competenze tecniche o come risposta puntuale alle esigenze del mercato del lavoro. Essa è chiamata a diventare luogo di ricostruzione dei legami, spazio di rielaborazione critica dell'esperienza, occasione per riattivare un senso di appartenenza a mondi condivisi.

La rarefazione dei legami si intreccia con una seconda dinamica decisiva: la pressione alla visibilità che caratterizza le società contemporanee. L'analisi di Han (2012/2014; 2015/2016) ha mostrato come l'ideale di trasparenza si sia progressivamente trasformato in un dispositivo culturale che esige esposizione continua, performance, auto-rappresentazione. L'esistenza viene misurata e legittimata attraverso ciò che appare, i tracciati digitali che lasciamo, le reazioni che suscitiamo.

Gli adulti non sono meri osservatori di questo processo: ne sono protagonisti. Documentano, condividono, espongono la propria vita familiare e professionale; vengono valutati attraverso indicatori quantitativi, ranking, procedure di rendicontazione; partecipano a un'economia simbolica che premia la visibilità più della profondità. La formazione stessa rischia di essere catturata da questa logica: percorsi certificati, competenze misurabili, profili spendibili, esperienze "vetrinizzabili".

In tale contesto, il vuoto educativo assume il volto dell'erosione dell'interiorità: si riducono gli spazi in cui gli adulti possono sostare, elaborare, interrogarsi criticamente. Il tempo dell'apprendimento si frammenta in episodi brevi, spesso orientati alla produzione di esiti immediatamente mostrabili. Anche nelle pratiche di educazione degli adulti, il rischio è quello di privilegiare dispositivi che producono visibilità – attestati, evidenze, prodotti – a scapito di processi riflessivi lenti, difficilmente quantificabili ma essenziali per la trasformazione personale e professionale.

Da questo punto di vista, l'ambiente formativo rischia di ridursi a palcoscenico: un luogo in cui l'adulto è chiamato a performare competenze più che a rimettere in gioco il proprio rapporto con il mondo. L'interiorità, anziché essere riconosciuta come luogo legittimo dell'apprendimento, diventa una dimensione marginale, spesso relegata alla sfera privata o psicologizzata.

Una terza linea genealogica del vuoto educativo riguarda la progressiva assimilazione dell'educazione alle logiche del consumo e dell'intrattenimento. La formazione, soprattutto in età adulta, viene frequentemente offerta come servizio: pacchetti formativi, cataloghi di corsi, esperienze "certificate" da consumare nell'arco di brevi periodi. La logica dell'evento – convegni, workshop, iniziative spot – tende a prevalere sulla costruzione di percorsi continui, in cui l'apprendimento possa sedimentare e trasformare nel tempo pratiche e identità (Biesta, 2017; 2021).

In questo quadro, l'adulto rischia di essere considerato soprattutto come utente: qualcuno a cui proporre offerte formative, più che un soggetto con cui co-progettare ambienti di ricerca condivisa. Come osserva Baldacci, que-

sta riduzione della formazione a servizio si inscrive in una più ampia deriva neoliberale, in cui il sistema educativo viene rimodellato secondo logiche di mercato che trasformano l'apprendimento in prodotto e il discente in consumatore (Baldacci, 2014/2017). Ciò produce un paradosso: mentre si moltiplicano le occasioni di formazione, si indebolisce il loro impatto trasformativo. L'educazione finisce per somigliare a una sequenza di esperienze consumate e poi rapidamente abbandonate, senza effettiva integrazione nella biografia personale e professionale.
Il vuoto educativo si esprime allora come scarto tra abbondanza di iniziative e povertà di trasformazione: molto accade, poco resta. La formazione degli adulti oscilla tra intrattenimento colto e addestramento tecnico, faticando a configurarsi come spazio in cui elaborare conflitti, ripensare la propria posizione nel mondo, interrogare le condizioni strutturali che producono vulnerabilità, disuguaglianza, esclusione (Butler, 2020/2021; Saraceno, 2023).
È in questo intreccio di rarefazione dei legami, pressione alla visibilità e assimilazione dell'educazione al consumo che prende forma l'idea di un vuoto educativo emergente. Esso non coincide con l'assenza di offerta formativa, ma con la perdita di ambienti capaci di rendere abitabile la complessità e di sostenere gli adulti nella costruzione di un rapporto significativo con il mondo comune.
Comprendere il vuoto educativo contemporaneo significa allora riconoscere che la crisi non riguarda soltanto le istituzioni o le pratiche, ma la condizione stessa dell'adulto nel mondo di oggi. L'adultità è attraversata da tensioni – legami fragili, pressione alla visibilità, frammentazione delle esperienze – che ne minano la stabilità culturale e simbolica. In questa prospettiva, il problema non è la mancanza di opportunità formative, quanto la perdita di ambienti capaci di offrire continuità, profondità, orientamento.
Nel prosieguo dell'articolo esploreremo l'ipotesi che una pedagogia delle ecologie formative possa costituire una risposta generativa a tale vuoto, ripensando gli ambienti di formazione non come cornici tecniche, ma come dispositivi culturali in grado di restituire agli adulti legami, interiorità e senso.

2. Ecologie formative: una chiave pedagogica per ricostruire il mondo comune degli adulti

Questo contributo mira a sviluppare un quadro teorico e pedagogico capace di interpretare la condizione adulta contemporanea e di orientare la progettazione di nuovi ambienti di formazione. In particolare, l'articolo persegue tre obiettivi: (1) concettualizzare il vuoto educativo come rischio emergente legato alla trasformazione dei legami, dei ritmi e dei linguaggi della vita adulta; (2) argomentare che gli ambienti formativi costituiscono dispositivi culturali fondamentali per rendere abitabile la complessità; (3) proporre la categoria di *ambiente interpretativo* come chiave per progettare ecologie formative che sostengano gli adulti nella costruzione di significato.
L'emergere del vuoto educativo contemporaneo mette in discussione un presupposto che ha a lungo orientato il discorso pubblico e istituzionale: l'idea che l'età adulta costituisca una fase stabile, autosufficiente, impermeabile alle tensioni del mutamento. La genealogia tracciata nel paragrafo precedente mostra invece come gli adulti siano oggi esposti a processi profondi di frammentazione, accelerazione e discontinuità che richiedono ambienti in grado di sostenere la complessità dell'esperienza e di ricostruire legami, interiorità e orientamento.
In tale prospettiva, l'ambiente formativo non può essere inteso come un semplice contenitore organizzativo o come una variabile logistica: esso rappresenta un dispositivo pedagogico capace di generare possibilità, valori, forme di vita condivise. La nozione di *ecologia formativa* consente di articolare questa intuizione in un quadro teorico che integra dimensioni simboliche, cognitive, relazionali e materiali.
La tradizione pedagogica novecentesca ha mostrato con chiarezza che l'ambiente non è uno sfondo neutrale, ma una componente integrale dell'esperienza educativa. Autori come John Dewey hanno evidenziato che l'ambiente è parte dell'esperienza e struttura le condizioni dell'apprendimento (Dewey, 1938/2011), mentre Maria Montessori ha mostrato che la cura dell'ordine, dei materiali e delle relazioni spaziali non è estetica, ma etica:

l'ambiente educa perché orienta, guida, limita e apre possibilità (Montessori, 1912/2019). Più avanti, Loris Malaguzzi ha ulteriormente radicalizzato questa idea affermando che l'ambiente è "terzo educatore": una presenza simbolica che parla con la luce, le forme, i materiali, la qualità delle relazioni che rende possibili (Malaguzzi, 1993). Questa eredità oggi risuona con nuova urgenza. In un contesto segnato dalla rarefazione dei legami, dalla pressione alla visibilità e dall'erosione della profondità interiore, l'ambiente deve recuperare la sua funzione di matrice simbolica, luogo in cui sottrarsi alla frammentazione e ricostruire una grammatica condivisa dell'esperienza. Ripensare l'ambiente significa allora ripensare la cultura che lo abita: ciò che considera legittimo, ciò che rende possibile, ciò che protegge, ciò che invita a esplorare.

L'integrazione della ricerca neuroscientifica recente consente di problematizzare ulteriormente l'idea tradizionale di adultità come fase compiuta o stabile. È ormai acquisito che il cervello adulto mantenga forme significative di plasticità, come ampiamente documentato dalla letteratura neurobiologica dell'ultimo ventennio; ciò che gli sviluppi più recenti aggiungono non è dunque la scoperta della plasticità in sé, ma la possibilità di leggere tale plasticità dentro una nuova cornice evolutiva. Gli studi sulle "cinque epoche cerebrali" mostrano infatti che l'intervallo tra i 32 e i 66 anni, lungi dall'essere un plateau immobile, costituisce una fase di stabilità strutturale con significativa plasticità funzionale: gli adulti mantengono la capacità di riorganizzare connessioni, adattarsi a nuove condizioni e trasformare i propri schemi interpretativi (Mousley & Astle, 2025). Al tempo stesso, le evidenze sulla neuroplasticità adulta documentano come l'esperienza, l'apprendimento e gli ambienti – fisici, sociali, simbolici – continuino a modificare l'architettura cerebrale lungo tutto l'arco della vita (Sarro & Newman, 2023). Questo quadro conferma che l'adulto non è un soggetto "finito-formato", ma un organismo vulnerabile, esposto, trasformabile. Questa non è certamente una scoperta recente: la pedagogia scientifica ha da tempo messo in discussione la rappresentazione dell'adultità come fase compiuta, insistendo sulla natura processuale e dinamica della formazione lungo tutto l'arco della vita. Ciò che appare nuovo, semmai, è la distanza crescente tra questa consapevolezza teorica e l'organizzazione concreta della vita sociale contemporanea, che continua a trattare l'adulto come individuo autosufficiente, performativo, impermeabile al cambiamento. Gli ambienti di vita e di lavoro, così come molte pratiche formative, sembrano ignorare la vulnerabilità strutturale dell'età adulta, esponendo i soggetti a ritmi, pressioni e richieste che non riconoscono la necessità di supporto simbolico e culturale. Da qui deriva l'urgenza pedagogica di costruire ambienti che non sovraccarichino di prestazioni, ma che permettano di abitare il cambiamento senza esserne travolti. Le ecologie formative non sono dunque contesti "accoglienti" in senso generico, ma strutture neuro-simboliche che offrono stabilità, continuità, ritmo e risonanza.

In una società attraversata da iper-stimolazione, velocità e frammentazione, il compito educativo non consiste soltanto nel trasmettere competenze, ma nel rendere abitabile la complessità. Autori come Hannah Arendt hanno ricordato che educare significa introdurre i nuovi venuti in un mondo già esistente, offrendo un orizzonte di riferimento e di significato (Arendt, 1958/2001), mentre Edgar Morin ha insistito sulla necessità di accogliere la complessità come dimensione strutturale della realtà (Morin, 1999/2001). Gli ambienti, quando progettati in modo ecologico, divengono esattamente questo: luoghi che permettono di trovare ritmo in un mondo accelerato, profondità in un mondo esposto, continuità in un mondo frammentato. La complessità non si elimina: si abita. E gli ambienti sono le infrastrutture invisibili che rendono possibile tale abitabilità.

Le ecologie formative si fondano su categorie generative che non sono tecniche, ma culturali ed etiche. Cura, limite, lentezza e comunità costituiscono la grammatica interna degli ambienti formativi. La cura, intesa non come sentimento, ma come disposizione generativa, permette di accogliere l'esperienza e proteggerla dall'urgenza, creando un clima che sostiene l'elaborazione (Pulcini, 2019). Il limite, lungi dall'essere una restrizione, funge da condizione epistemica: rende possibile la concentrazione, la riflessione e la stabilità, offrendo protezione contro la dispersione. La lentezza, in un mondo orientato alla rapidità, diventa una postura politica ed educativa che

restituisce tempo alla trasformazione, alla sedimentazione, alla profondità (Rosa, 2019). Infine, la comunità è ciò che consente all'adulto di apprendere attraverso relazioni, pratiche condivise e narrazioni comuni, radicando il processo formativo in un tessuto sociale vivo (Brookfield, 2015).

Queste categorie definiscono un orizzonte pedagogico che restituisce agli adulti la possibilità di abitare gli ambienti formativi come luoghi dotati di senso. Una pedagogia delle ecologie formative non mira a prescrivere modelli rigidi o procedure replicabili, ma invita a considerare ogni ambiente come dispositivo di possibilità che supporta la riorganizzazione simbolica, cognitiva e relazionale dell'esperienza adulta. Ciò implica spostamenti significativi: dalla funzione allo sguardo (non "che cosa facciamo", ma "che possibilità di esperienza l'ambiente rende pensabili"), dalla tecnica alla cultura (non aggiungere strumenti, ma costruire visioni condivise), e dall'individuo alla trama (l'apprendimento adulto è percorso comunitario, non sforzo solitario).

La riflessione sulle ecologie formative permette dunque di riconoscere come gli ambienti non siano semplici contesti, ma dispositivi culturali che orientano la possibilità stessa dell'esperienza adulta. Tuttavia, per comprendere fino in fondo le sfide del presente, è necessario interrogarsi su ciò che rende davvero abitabile un ambiente: i linguaggi che lo attraversano.

Nonostante la ricchezza della tradizione pedagogica sugli ambienti di formazione, oggi appare infatti sempre più evidente che la sola attenzione agli spazi – fisici, relazionali o organizzativi – non è sufficiente a rispondere alle trasformazioni che investono l'età adulta. Le dinamiche culturali contemporanee mostrano che la crisi educativa non riguarda soltanto le condizioni esterne dell'apprendimento, ma tocca il cuore delle competenze simboliche con cui gli adulti interpretano la realtà. L'ambiente, come ricorda l'eredità che va da Dewey a Malaguzzi, non è mai neutro: struttura possibilità, orienta lo sguardo, definisce ciò che può essere visto e ciò che resta invisibile. Oggi, tuttavia, la posta in gioco non è semplicemente riprogettare luoghi o dispositivi, ma comprendere quali forme di mediazione culturale siano necessarie per restituire agli adulti la capacità di leggere il mondo e di trasformarlo.

È proprio in questo punto di soglia – tra continuità con la tradizione e urgenza del presente – che emerge la necessità di una categoria ulteriore. Se l'ambiente educativo è sempre un intreccio di spazi, tempi, relazioni e simboli, esso è anche, e forse soprattutto, un luogo in cui circolano linguaggi: parole, narrazioni, repertori concettuali che permettono all'esperienza di acquisire forma e significato. Alla luce della transizione culturale in atto, segnata da *neo-oralità* — concetto introdotto da Ong (1982/2002) per descrivere la nuova oralità mediata dalle tecnologie elettroniche —, dall'impoverimento dei linguaggi e da difficoltà diffuse di comprensione profonda, diventa allora evidente che ogni progetto educativo rivolto agli adulti deve interrogarsi non solo su *dove* si apprende, ma su *come* i linguaggi che abitano tali luoghi modellano il pensiero e la possibilità stessa di apprendimento.

Da questa esigenza nasce la proposta degli ambienti interpretativi, che non rappresentano una variante degli ambienti tradizionalmente intesi, ma una loro radicalizzazione contemporanea: ecologie formative in cui gli adulti possano ritrovare parole, categorie e strumenti simbolici per comprendere il mondo che abitano. L'ipotesi che orienta questo contributo è, dunque, semplice e radicale: senza ambienti interpretativi, l'educazione degli adulti non dispone degli strumenti simbolici necessari per contrastare il vuoto educativo emergente. In altri termini, non bastano spazi, dispositivi o metodologie; occorrono luoghi in cui gli adulti possano ricostruire i linguaggi attraverso cui comprendono il mondo. È a questa prospettiva, necessaria per affrontare la trasformazione culturale attuale, che è dedicato il paragrafo successivo.

3. Gli ambienti interpretativi: ecologie formative per adulti in transizione culturale

Gli ambienti interpretativi non rappresentano una semplice estensione degli ambienti di apprendimento, né una variante delle communities of practice o del "terzo educatore". Mentre questi modelli mettono al centro la

dimensione relazionale, partecipativa o spaziale, gli ambienti interpretativi assumono come nucleo generativo la *ricostruzione dei linguaggi* attraverso cui gli adulti leggono la realtà. La loro specificità sta dunque nell'offrire non solo contesti di esperienza, ma *dispositivi simbolici* capaci di trasformare la comprensione.

L'attuale condizione culturale dell'età adulta sta cambiando in modo profondo e silenzioso. Mentre molti discorsi sull'apprendimento degli adulti si concentrano sulla transizione digitale, sul lifelong learning o sulle competenze richieste dal mercato del lavoro, una trasformazione ben più radicale sta investendo i processi attraverso cui gli adulti interpretano il mondo. Le più recenti rilevazioni internazionali sulle competenze di base, come l'indagine PIAAC nel suo secondo ciclo, mostrano come una quota significativa di adulti nei paesi OCSE presenti livelli di *literacy*, *numeracy* e *problem solving* inferiori alla media, con l'Italia stabilmente in coda per quanto riguarda le competenze di lettura e di soluzione di problemi complessi (OECD, 2024; INAPP, 2024).

Non si tratta soltanto di difficoltà tecniche nella decodifica dei testi scritti; questi dati segnalano una perdita di strumenti simbolici necessari per trasformare l'informazione in comprensione. Gli adulti non faticano perché non hanno accesso ai contenuti, ma perché quei contenuti non si traducono spontaneamente in mappe di significato che permettano di orientarsi nella complessità sociale, lavorativa e politica.

Negli ultimi vent'anni siamo entrati in una fase di transizione culturale caratterizzata dal passaggio dalla lettura lunga e sequenziale – che richiede lentezza, capacità inferenziale, coordinazione fra parti e visione d'insieme – a forme di comunicazione sempre più brevi, sincopate, visive o iper-emotive. Maryanne Wolf ha descritto questo mutamento come un vero e proprio cambio di rotta del "cervello lettore", che tende ad abbandonare le vie neurali della profondità cognitiva per privilegiare la rapidità reattiva tipica degli ambienti digitali (Wolf, 2018). Katherine Hayles, da una prospettiva postumanistica, ha mostrato come la nostra cognizione sia sempre più intrecciata con sistemi tecnico-computazionali che operano a livello non conscio, ridisegnando il rapporto fra attenzione, selezione degli stimoli e processi decisionali (Hayles, 2017). Nicholas Carr, già nel decennio scorso, metteva in guardia rispetto agli effetti della lettura frammentata in rete sulla capacità di mantenere il filo di un ragionamento complesso, mostrando come l'iper-connessione rischi di produrre una mente sempre più capace di "saltare" e sempre meno abituata a "sostare" (Carr, 2010/2020).

Queste trasformazioni non restano confinate al dominio della lettura. Si riflettono nelle pratiche quotidiane della vita adulta: nella difficoltà nel seguire la linearità di un testo articolato; nella fatica a sostenere una discussione che richieda argomentazioni; nell'impulso a reagire immediatamente, senza la possibilità di sedimentare le emozioni; nella tendenza a vivere la complessità come minaccia più che come dato reale del mondo. Quando il linguaggio si riduce, si riduce anche la capacità di pensare; e quando il pensiero si restringe, l'esperienza non riesce più a diventare significato. È qui che si apre il rischio di forme diffuse di "analfabetismo funzionale" o "di ritorno", non solo nella lettura dei testi ma nella lettura della realtà stessa, come mostrano anche i report più recenti sullo stato delle competenze cognitive della popolazione adulta italiana (ISTAT/INAPP, 2024; OECD, 2024).

In questo scenario, progettare ambienti educativi per adulti non può limitarsi a ripensare spazi fisici, dispositivi digitali o tecniche didattiche. Servono categorie capaci di intercettare la crisi culturale nella sua radice simbolica. È a partire da questa esigenza che proponiamo la nozione di *ambiente interpretativo*: uno spazio – fisico, relazionale, digitale o ibrido – in cui gli adulti sono messi nelle condizioni non solo di apprendere nuovi contenuti, ma prima ancora di dare forma al mondo che vivono, rielaborando le proprie categorie di lettura, i propri lessici, le proprie mappe cognitive. La questione non è più soltanto *cosa si impara* o *come si impara*, ma *quali linguaggi vengono resi disponibili per pensare ciò che si impara*. Oggi, come suggerisce anche la riflessione sull'infosfera e sui nuovi ecosistemi informativi (Floridi, 2020), il nodo educativo cruciale riguarda la qualità dei codici con cui traduciamo il flusso continuo di dati in conoscenza e giudizio.

Dunque, se i luoghi, le organizzazioni e gli spazi sono educativi perché strutturano possibilità e limiti dell'esperienza, lo sono oggi in modo decisivo anche i linguaggi che in essi circolano: le parole, le narrazioni, le retoriche, le forme discorsive, i repertori simbolici impliciti. Possiamo allora affermare che *oggi il terzo educatore non sono solo gli spazi, ma i linguaggi che circolano negli spazi*. Un centro di formazione per adulti, un servizio territoriale, una comunità professionale, una piattaforma digitale non educano soltanto attraverso ciò che organizzano e propongono, ma soprattutto attraverso i modi in cui nominano i problemi, raccontano le biografie, interpretano i conflitti, definiscono ciò che è rilevante e ciò che resta invisibile.

Il riferimento alla neo-oralità permette di cogliere un paradosso. Da un lato, la cultura digitale ha ampliato le possibilità di espressione, dando voce a soggetti e gruppi che in passato non trovavano canali di rappresentazione. Dall'altro lato, la prevalenza di scambi brevi, segmentati, fortemente emotivi rischia di produrre forme di pensiero ridotte, poco articolate, talvolta incapaci di reggere l'urto della complessità. In questo contesto, la tendenza a ridurre tutto a slogan, meme, polarizzazioni binarie non è un fenomeno superficiale, ma il sintomo di un impoverimento dei dispositivi interpretativi. Se il linguaggio si contrae, anche il mondo che possiamo pensare si restringe. Autori come Wolf (2018) e Carr (2010/2020) mostrano con chiarezza come l'abitudine a leggere testi complessi, a seguire argomentazioni strutturate, a sostare sulle pagine senza interruzioni sia una vera e propria palestra cognitiva: abituando la mente a fare inferenze, a tenere insieme livelli diversi di analisi, a coltivare empatia e capacità di prospettiva.

Quando questa palestra si svuota, l'adulto rischia di trovarsi senza i muscoli simbolici necessari per affrontare l'incertezza. La dispersione dell'attenzione, l'iper-accelerazione dei ritmi sociali e lavorativi, la permanente sollecitazione emotiva — fenomeni che Rosa riconduce alla logica dell'accelerazione sociale e alla perdita di "risonanza" con il mondo (Rosa, 2019) — intensificano questa fragilità, rendendo ancora più difficile la costruzione di giudizi ponderati e la partecipazione critica alla vita pubblica.

L'ambiente interpretativo nasce precisamente come risposta pedagogica a questa crisi. È uno spazio in cui l'esperienza non viene semplicemente consumata, ma riletta; in cui gli eventi non si esauriscono nel loro impatto immediato, ma diventano oggetto di narrazione e di discussione; in cui le parole non servono solo a comunicare, ma a comprendere. In un gruppo di analisi del lavoro educativo, per esempio, l'incontro non ha la funzione di "scambiarsi informazioni", ma di esplorare insieme ciò che è accaduto, cercando lessici adeguati a dire la fatica, l'incertezza, il conflitto. Nei laboratori di formazione permanente per insegnanti o operatori sociali, la scrittura riflessiva, la lettura lenta di testi teorici, il confronto dialogico su casi complessi possono agire come veri e propri dispositivi interpretativi, capaci di allargare il vocabolario concettuale e affettivo dei partecipanti.

Qualcosa di analogo può avvenire negli ambienti digitali, a condizione che essi vengano progettati non come flussi di reazioni istantanee, ma come spazi di pensiero. Ambienti online che prevedano tempi distesi, restituzioni ragionate, discussioni moderatamente lente, possibilità di rileggere e ricontestualizzare i contributi possono diventare parte di una vera ecologia interpretativa, anziché limitarsi a riprodurre i meccanismi della polarizzazione e della semplificazione. Anche qui, la questione non è "usare o non usare" il digitale, ma quale forma simbolica esso assume: se amplifica la frammentazione o se sostiene la costruzione di significato.

Da questo punto di vista, la proposta di ambiente interpretativo non è uno slogan, ma un tentativo di nominare una necessità pedagogica specifica: ricostruire per gli adulti luoghi in cui sia possibile imparare nuovamente a leggere il mondo. Luoghi in cui la lentezza diventa metodo, il confronto diventa ricerca, la parola condivisa diventa strumento di emancipazione, secondo la lezione di Freire sulla "pratica della libertà" e sull'importanza di leggere il mondo prima ancora della parola (Freire, 1970/2004).

Sul piano della ricerca e dell'intervento educativo, la prospettiva degli ambienti interpretativi apre numerosi sviluppi possibili. Tra questi, la progettazione di *laboratori riflessivi* che sostengano la rielaborazione narrativa

dell'esperienza; la creazione di *dispositivi digitali lenti* capaci di favorire tempi di sedimentazione; la costruzione di percorsi di *formazione continua* per insegnanti, educatori e professionisti del sociale centrati sulla cura dei linguaggi e sulla pratica interpretativa. Questo orizzonte non fornisce soluzioni rapide, ma propone un metodo per abitare la complessità con rinnovata profondità simbolica.

In una società che moltiplica le informazioni ma smarrisce i criteri per interpretarle, gli ambienti interpretativi si delineano come una possibile chiave nella pedagogia dell'età adulta. Senza di essi, la formazione rischia di ridursi a erogazione di contenuti, aggiornamento tecnico, consumo di esperienze brevi; con essi, torna a essere un'operazione culturale profonda, che restituisce agli adulti la possibilità di pensare, di nominare e di trasformare il mondo che abitano — un orizzonte che potrebbe offrire sviluppi fecondi per ulteriori pratiche e ricerche educative.

Note

[1] Francesco Lo Presti è Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale (PAED-01/A) presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope. E-mail: francesco.lopresti@uniparthenope.it.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2001). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Baldacci, M. (2017). *Per un'idea di scuola*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York, NY: Routledge.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education*. New York, NY: Routledge.
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Butler, J. (2021). *La forza della nonviolenza*. Torino: Einaudi.
- Carr, N. (2020). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York, NY: W.W. Norton & Company.
- Dewey, J. (2011). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Han, B.-C. (2014). *La società della trasparenza*. Roma: Nottetempo.
- Han, B.-C. (2016). *Psicopolitica*. Roma: Nottetempo.
- Hayles, N. K. (2017). *Unthought: The power of the cognitive nonconscious*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- INAPP. (2024). *Rapporto sulle competenze degli adulti in Italia: PIAAC ciclo 2*. Roma: INAPP.
- Malaguzzi, L. (1993). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Montessori, M. (2019). *Il metodo della pedagogia scientifica*. Roma: Garzanti.
- Morin, E. (2001). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mousley, A., & Astle, D. E. (2025). Topological turning points across the human lifespan. *Nature Communications, 16*, Article 65974.
- OECD. (2024). *PIAAC: Survey of adult skills (Cycle 2)*. Parigi: OECD Publishing.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Routledge.
- Pulcini, E. (2019). *Tra cura e giustizia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Rosa, H. (2019). *Risonanza*. Bologna: Il Mulino.
- Saraceno, C. (2023). *Cittadini senza comunità*. Roma: Laterza.
- Sarro, M., & Newman, J. (2023). *Neuroplasticity across adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York, NY: Harper.

Luoghi della vita, luoghi dell'anima: la dimensione esistenziale degli ambienti di apprendimento nell'età lunga*

Maria Grazia Proli[1], Christel Schachter[2], Davide Bonaiuti[3]

Keywords
Longevità, Active Ageing, Healthy Ageing, Lifelong Learning, Ambienti di apprendimento.

Abstract
Il contributo esplora la longevità come spazio educativo, superando la visione dell'età avanzata come esito finale per comprenderla, invece, come ambiente formativo, denso di relazioni, memorie e possibilità. Attraversando prospettive pedagogiche, antropologiche ed ecologico-fenomenologiche, il testo mostra come gli ambienti – fisici, digitali e simbolici – agiscano da luoghi della vita e dell'anima capaci di modellare identità, sostenere vulnerabilità e generare apprendimento. La longevità, così intesa, emerge come ecosistema complesso, dove l'adulto rinegozia sé stesso attraverso pratiche quotidiane di cura, partecipazione e riflessività. Gli spazi abitati della vita lunga – dalle U3A ai laboratori culturali e digitali – diventano quindi scenari di cittadinanza attiva e democratica e di ricomposizione biografica. Educare alla longevità significa dunque accompagnare la persona a trasformare la durata in significato, imparando a stare nel mondo con consapevolezza e apertura.

1. Oltre la durata: per una introduzione

«Non abbiamo poco tempo, ma ne sprechiamo molto»[4], scrive Seneca nel *De brevitate vitae* (I.3, 1993). Egli non parla dell'età, né della sua misura, ma della percezione che ne abbiamo: quel modo in cui il tempo sfugge, si distende o si lascia abitare. È in questa tessitura che nasce il bisogno di guardare la longevità con occhi nuovi, non più come esito di un percorso biologico o sociale, ma come un orizzonte di senso in cui l'apprendere e il vivere si fondono in un'unica trama. La riflessione procede dalla convinzione che la vita adulta e anziana non sia affatto un tempo sottratto al divenire, ma piuttosto un campo generativo, dove l'esperienza si fa materia viva, continuamente plasmata da gesti, relazioni, memorie e desideri. Pensare la longevità come ambiente significa allora riconoscere che l'educazione non si esaurisce nei luoghi canonici dell'apprendimento, ma si irradia nella vita stessa, in quella zona porosa in cui la consapevolezza incontra la cura e la relazione diventa forma di conoscenza. È il terreno in cui il soggetto continua a darsi forma, in quella apertura inquieta che la pedagogia contemporanea riconosce come sua cifra profonda (Cambi, 2008).

Non è un caso che lo stesso Norberto Bobbio (1996, p. 22), riflettendo sul proprio invecchiare, descriva la sensazione di "essere un superatore superato", preso tra sistemi di pensiero che si avvicendano troppo rapidamente per essere appresi e, ancor meno, assimilati. È l'esperienza di un tempo che eccede il ritmo del sapere codificato e che chiede non di inseguire, ma di reinterpretare. È qui che si apre uno dei tratti più profondi della longevità come esperienza educativa e formativa: l'adulto/anziano che smette di leggersi come mancanza e comincia a leggersi come presenza.

In questa prospettiva, la proposta qui delineata non coincide con quella del *lifelong learning* così come definito dalle cornici nazionali e sovranazionali, ovvero un arco continuo di apprendimenti intenzionali che attraversa la vita con lo scopo di accrescere conoscenze, abilità e competenze (Glossario UE–Eurostat n.d.[5]; UNESCO, 2025[6]; IT–L. 92/2012); un paradigma che misura la partecipazione, valorizza l'atto dell'imparare e invita a mantenere

aperti i passaggi tra le diverse forme educative. La longevità, invece, chiama a un altro tipo di sguardo. Non chiede di contare attività né di tracciare itinerari rigidi, ma di interrogare come il tempo lungo diventi luogo di formazione. È una categoria che non nasce da finalità funzionali, ma da un'urgenza più sottile: sottrarre la lunga età a quella retorica dell'emergenza che riduce l'invecchiamento a mera senescenza e restituirla invece alla sua natura attiva, generativa e progettuale (Togni, 2022). Così, mentre il *lifelong learning* segue il ritmo accelerato delle retoriche e delle politiche, la longevità, eccedendo la dimensione intenzionale dell'apprendere, segue quello dell'esperienza. Non si tratta dunque di delimitare spazi, ma di osservarne la trama simbolica: ogni luogo – fisico o digitale – diventa un'occasione per apprendere a restare nel mondo che cambia. In questa ecologia di luoghi, la tarda età adulta/anziana mostra i suoi molteplici volti: biologici, psichici, sociali, culturali; un intreccio in cui normalità e fragilità, desiderio e limite si compongono in nuove forme identitarie (Togni, 2021).
La riflessione intende dunque esplorare in che modo la longevità possa essere assunta come ambiente formativo e come tale prospettiva consenta di ripensare categorie, luoghi e pratiche dell'educazione nella tarda età adulta e anziana. È una pedagogia che ricolloca l'educazione nella sua funzione costitutiva: non strumentale, ma sorgiva; non ancillare alle politiche, ma intessuta nella vita stessa. Essa invita a leggere l'apprendimento permanente come gesto di *cura di sé* (Boffo, 2006) e come capacità di dare senso al tempo che si distende. In fondo, ogni ambiente custodisce un'eco formativa: ci insegna a so-stare nel tempo, a riconoscerci parte di una rete di legami e significati, a comprendere che la lunga vita, più che un traguardo sociale, è un modo di abitare il proprio essere-nel-mondo come luogo di apprendimento capace di generare forme nuove di esperienza, relazione e trasformazione nei paesaggi dell'esistenza.

2. Abitare la longevità: ecologie e fenomenologie di un tempo che forma

Non per vezzo retorico, la longevità viene qui descritta come qualcosa da abitare. La necessità di questo accostamento nasce dal gesto preliminare di sottrarre la lunga età a una rappresentazione residuale, che la vuole fase conclusiva, tempo che si consuma e si spegne. La scrittura procede dunque attraverso un primo atto di decostruzione: ovvero sciogliere la narrazione della vecchiaia come epilogo, liberandola da un immaginario che la riduce a *ciò che resta*. Tale operazione si gioca, innanzitutto, nel linguaggio. La parola *vecchiaia* porta con sé l'eredità di una storia intrisa di consumo e finitudine; *longevità*, d'altro canto, apre la strada a un sentiero nuovo: è nella metamorfosi di questo lessico che prende forma una diversa postura interpretativa. Una volta liberato il campo da tale retorica riduzionistica, diventa possibile avanzare verso un secondo movimento: riconoscere che la longevità non può essere compresa solo come durata, bensì come un ambiente. In quanto tale, essa partecipa alla funzione che Pier Cesare Rivoltella (2012) attribuisce agli ambienti come *mediatori epistemici*: contesti che non si limitano a fare da sfondo, ma orientano la percezione, plasmano le pratiche, strutturano possibilità e significati. La longevità, in questa luce, si presenta come una condizione che modella l'esperienza adulta e anziana e da essa viene, a sua volta, riorganizzata. È in questa trasformazione che il verbo *abitare* acquisisce spessore concettuale. Esso non rappresenta il semplice sostare in un luogo, ma il modo originario *dell'essere* dell'uomo: è il rimanere, il prendersi cura, il dare forma a ciò che ci ospita e nel quale, a nostra volta, lasciamo tracce (Heidegger, 1953/1976). Abitare non significa restare, ma orientarsi; non consiste nell'occupare un segmento cronologico, ma nel trasformarlo in luogo, in ciò che "fa posto", che apre uno spazio e lo rende significante (ibid.). La longevità così intesa diventa dunque un ambiente ove dimorare: uno spazio attraverso cui l'uomo dà forma al proprio essere-nel-mondo e da cui viene, a sua volta, plasmato.
Accedere a tale prospettiva implica riconoscere che la vulnerabilità non rappresenta un incidente dell'ultima età, ma costituisce una trama originaria dell'esistenza umana (Lévinas, 1972/1985). La longevità non accentua questa trama, ma la rende leggibile. È proprio in tale emersione che si colloca un terzo passaggio: mostrare la lunga

durata come luogo generativo per la cura di sé, degli altri e del mondo (Boffo, 2006). Una cura che, nel senso evocato da Joan Tronto (1993), non è semplice premura, ma disposizione vigile verso il mondo comune: un orientamento che tiene insieme vulnerabilità, responsabilità e attenzione e che fa della relazione un compito etico. In questo senso la cura non appare come risposta alla vulnerazione, ma come modo di orientare il tempo e lo spazio, di trasformare la durata in forma viva. Tempo e cura non si succedono: nascono insieme e si co-appartengono (Boffo, 2006). Il tempo stabilisce la condizione stessa dell'esistenza, ma è la cura a renderlo abitabile; e la cura, a sua volta, non potrebbe operare se non dentro una temporalità che la accoglie, la sostiene, la lascia accadere. È in questo intreccio che si delinea la grammatica del vivere: da qui l'esistere si offre alla narrazione e la lunga età si lascia interpretare. La continuità temporale si configura così come *conditio sine qua non* per comprendere e riorganizzare l'esperienza (Amadini, 2024) e la cura, operando su questa continuità, trasforma ciò che potrebbe dissolversi in una tessitura di senso, sostenendo il movimento formativo che attraversa tutto il corso della vita. Dentro questa tessitura la longevità emerge come un itinerario composto da soglie, da passaggi trasformativi che chiedono competenze interpretative e contesti capaci di sostenerne l'attraversamento (Tramma, 2017). Da questo riconoscimento discende un necessario rovesciamento dello sguardo: non si tratta più di chiedersi come assistere la lunga età, ma di comprendere come la persona continui a formarsi nel tempo, ri-significando la propria esperienza e rendendo abitabile il mutamento che l'attraversa. In questa direzione, parlare di *ageing* equivale a parlare di futuro (Boffo, 2025).

Il cammino della lunga vita apre, tuttavia, a possibilità divergenti. Come ricorda Martin Buber (1948/1990), vi sono ritorni sterili, che rinchiudono l'io entro i propri limiti, e ritorni fecondi, che inaugurano un inizio nuovo. La longevità, quando riconosciuta come ambiente, può farsi il luogo di questo ritorno fecondo. La contemporaneità – segnata da processi di fluidità e mutamento costante (Bauman, 2005/2006) – non permette di restare inerti di fronte al cambiamento: impone l'apprendere come forma di vita, come orientamento essenziale per abitare il mondo. In questo quadro, la formazione diventa condizione di libertà, spazio in cui esercitare giudizio, apertura e autonomia critica (Nussbaum, 1997/1999). Ne deriva una visione della lunga età come luogo entro il quale individuo e contesti si influenzano reciprocamente secondo una dinamica propriamente ecologica (Bronfenbrenner, 1979), fatta di interdipendenze tra la quotidianità dei microsistemi e le cornici culturali che le danno forma.

Non ogni luogo, tuttavia, sostiene. Theodor W. Adorno, nelle *Riflessioni sulla vita offesa* che compongono i suoi densissimi *Minima Moralia* (1951/1954), ricorda quanto facilmente l'abitare possa fallire: esistono case che isolano, spazi che irrigidiscono, ambienti che sottraggono invece di nutrire. L'inabitabile non è solo un luogo fisico, ma una condizione simbolica: è l'esperienza di un contesto che non risponde, che non accoglie, che non restituisce un senso di collocazione. Nell'età lunga questo rischio si amplifica, poiché il rapporto tra persona e mondo diventa più immediato, più esposto alle variazioni degli spazi, più dipendente dalla qualità delle relazioni che essi sono in grado di ospitare. A questa possibilità di fallimento fa da contrappunto la fenomenologia poetica di Gaston Bachelard (1957), che restituisce alla casa una funzione più profonda del semplice rifugio. La casa – come figura archetipica dell'abitare – diventa *matrice esistenziale*: immagine strutturante del modo umano di abitare il mondo, luogo in cui memoria e immaginazione intrecciano la trama dell'identità; spazio che accoglie e, nello stesso gesto, espone; interiorità che vibra con l'altro-da-noi. La longevità non è dunque solo un insieme di spazi abitabili, ma un'esperienza vissuta dello-e-nello-spazio: un continuo gioco di risonanze tra ciò che la persona porta con sé e ciò che l'ambiente le restituisce. L'abitare, allora, emerge come un processo di co-costruzione: i luoghi influenzano chi li vive e, a loro volta, sono trasformati dal modo in cui vengono interpretati, immaginati, esperiti. In questa dialettica diventa evidente come la dimensione ecologica e quella fenomenologica non si oppongano, ma si richiamino: la prima ricorda che nessuna vita si dà fuori da sistemi relazionali, istituzionali e materiali; la seconda mostra come tali sistemi divengano significativi solo quando vengono interiorizzati, vissuti,

incorporati. La longevità, alla luce di questa doppia eredità, non può essere ridotta né a contesto né a esperienza: è la tensione dinamica tra le due, una geografia in cui la persona continua a produrre senso, a generare forme, a ri-conoscersi e a trasformarsi. La lunga età, compresa secondo questa duplice chiave, richiede cura pedagogica: un mondo in cui il senso si rinnova e in cui l'esistenza, sostenuta dagli ambienti che la accolgono e dalle risonanze che la attraversano, continua a darsi forma, lentamente, nel tempo che apre.

Abitare la longevità significa, allora, riconoscere che il tempo lungo non è un avanzo dell'esistenza, ma il suo luogo più esposto e più fecondo. È qui che la pedagogia riconosce il proprio alveo e la propria ragion d'essere: creare condizioni di abitabilità, sostenere le transizioni, generare spazi di possibilità. Essa significa mantenere viva la tensione tra esistenza e possibilità, restare in relazione con ciò che il tempo apre e custodisce, continuare a darsi forma nel mondo e col mondo.

3. Luoghi dell'anima: risonanze e forme interiori dell'età lunga

Rivolgere il pensiero ai *luoghi dell'anima* conduce a considerare quest'ultima non come un'essenza nascosta, un'entità metafisica, ma come un processo di coltivazione di sé, una forma di interiorità in divenire lungo l'arco della vita che si nutre di pratiche di cura, di attenzione al vissuto, attraverso movimenti della sensibilità personale, della memoria e dell'immaginazione (Cambi, 2016). È in questa accezione dinamica che si può parlare di luoghi dell'anima come spazi in cui le esperienze risuonano, si depositano e si trasformano, accompagnando il soggetto nel tempo e nello spazio che gli è proprio. Tale espressione rimanda all'idea che l'esperienza umana si plasmi nello scambio costante tra interiorità ed esteriorità, in quella soglia in cui emozioni, memorie e interpretazioni modellano il modo di abitare il tempo. I luoghi della vita – domestici, comunitari, educativi – non costituiscono semplici sfondi materiali, ma attivano risonanze affettive e simboliche che orientano la comprensione di sé, aprendo un passaggio dal visibile delle forme esterne all'invisibile dei movimenti interiori. Come osserva James Hillman (2004), ogni luogo possiede una qualità *animica* in quanto suscita risposte affettive che incidono sulla postura esistenziale del soggetto, mobilitando immagini, ricordi e vibrazioni che sfuggono alla sola osservazione empirica. Per *dimensione animica* non si intende una qualità mistica dei luoghi, ma la loro capacità di attivare risonanze interiori che influenzano il modo di percepirsi e di vivere il tempo. È una qualità relazionale: emerge nell'incontro tra persona e ambiente e diventa chiaramente riconoscibile nell'età anziana quando i luoghi della vita si trasformano in spazi di memoria, riflessione e ri-significazione del sé. Nell'età lunga questa dinamica diventa particolarmente evidente laddove la maggiore profondità temporale, la distanza dai ritmi produttivi e l'emergere di un ascolto più attento del proprio vissuto, attivano un processo in cui ciò che accade "fuori", nei luoghi, si trasferisce "dentro" la soggettività, dove l'esperienza si sedimenta e si trasforma secondo logiche non lineari. Accanto a questa dimensione *animica* dei luoghi, la condizione di longevità accentua la tessitura quotidiana fatta di pratiche minime, talvolta impercettibili, attraverso cui la persona modella il proprio modo di abitare. Se gli spazi esterni agiscono come superfici di risonanza, lo fanno anche attraverso gesti ripetuti che, nel tempo, assumono valore simbolico come micro-rituali intessuti in una trama sensibile che collega i soggetti ai loro contesti, trasformando ciò che è esterno in una forma di intimità ambientale (La Cecla, 2022). In questo senso, si può parlare di una vera e propria *grammatica sommersa dell'abitare*, in cui il soggetto e il luogo si co-producono: il mondo dà forma alla persona, e la persona attraverso le proprie pratiche dà forma al mondo, il *suo* mondo. Tale dinamica si intensifica nella longevità perché il tempo diventa frequentemente retrospettivo, più capace di riconoscere la continuità tra il gesto e il senso, tra il luogo e la memoria. E così, ciò che in altre stagioni della vita può sembrare scontato – aprire una finestra, percorrere una strada, sostare sotto un albero – nell'età lunga assume una densità nuova, diventando parte di un dialogo silenzioso che intreccia interiorità e ambiente. Come

afferma Franco Cambi (2016) i luoghi dell'anima sono, dunque, *ambienti formativi* proprio per l'attivazione di movimenti interiori: sostare in un paesaggio, attraversare uno spazio carico di storia, tornare a un luogo amato o ferito non è un'esperienza neutra, ma un'occasione di crescita. È in questi luoghi – reali o simbolici, naturali o culturali – che la persona fa *anima di sé* e del mondo, cioè, intreccia risonanze, ricordi e significati in un processo di trasformazione consapevole (ibid.). I luoghi dell'anima diventano così dispositivi pedagogici: non per ciò che "contengono", ma per quello che provocano, per la loro capacità di aprire varchi interpretativi in un movimento osmotico tra il dentro e il fuori da sé. In questa cornice, gli *older adults* hanno la possibilità di rielaborare il proprio passato, aprendosi al presente per orientare il proprio futuro in una postura di cura, *leggerezza* e rinnovata *agency* (Boffo, 2025). Il rapporto tra soggetto e ambiente, del resto, non è mai neutrale: come ricorda Michel Foucault (1984/2002), gli spazi determinano ciò che diventa visibile, pensabile, possibile; sono dispositivi che orientano gesti, posture e interpretazioni. Nell'età lunga, questa capacità degli spazi di modellare l'esperienza assume una tonalità riflessiva, ovvero il soggetto, meno vincolato ai regimi di produttività e più esposto al proprio ritmo esistenziale, coglie con maggiore nitidezza le risonanze che derivano dall'abitare. Si giunge così alla maturazione di risorse interpretative tali da riconoscere continuità laddove sembravano esistere fratture, restituendo ai luoghi abitati quotidianamente una funzione generativa. Se dunque l'ambiente agisce come dispositivo simbolico, anche il linguaggio dei luoghi partecipa alla costruzione dell'esperienza. Foucault (1984/2002) definisce gli spazi come *eterotopie*: luoghi altri, in cui si riflettono e si deformano le logiche sociali. Nell'età lunga questi spazi si moltiplicano, diventano punti di intersezione tra vissuto privato e mondi collettivi. Gli adulti anziani si muovono così tra luoghi che divengono *soglie di trasformazione*, in cui il tempo si dilata o si restringe, le percezioni si intensificano, i ricordi affiorano. Ogni attraversamento sollecita nel soggetto un esercizio interpretativo, una micro-narrazione per rileggere il significato del proprio esser-ci. Così, la vita interiore – spesso marginalizzata nelle letture funzionaliste dell'invecchiamento – appare come un ambito formativo essenziale, in cui la persona apprende a dare forma a ciò che vive, a riconoscere esigenze e vulnerabilità, a leggere emozioni e pensieri (Mortari, 2015). La lunga durata non interrompe tali movimenti, ma li amplifica: il soggetto rilegge la propria storia, riorganizza narrazioni, attribuisce significati nuovi a passaggi critici. In questa prospettiva, apprendere equivale a interpretare ciò che è stato vissuto, trasformandolo in risorsa per orientare il presente. Per questa via, la longevità non va intesa come un tempo da amministrare, ma come un orizzonte di possibilità in cui continuare a generare senso, mantenendo una *leggerezza* interpretativa capace di tenere insieme ciò che si è stati e ciò che ancora può accadere (Boffo, 2025). Le emozioni che affiorano non costituiscono residui del passato, ma vie privilegiate di accesso alla struttura del sé e dell'altro. Edith Stein (1917), nella sua fenomenologia dell'empatia, mostra come gli stati emotivi permettano al soggetto di riconoscere la propria posizione nel mondo, di leggere la relazione come spazio di rivelazione reciproca, e di scorgere ciò che rimane sotto la soglia del pensiero discorsivo. L'empatia è allora un incontro in cui l'io e l'altro si rivelano reciprocamente, non in modo concettuale, ma attraverso tonalità affettive che anticipano il pensiero, e portano alla luce aspetti della nostra esperienza che non avevamo ancora nominato (Boffo, 2011). Nell'età lunga, l'emergere delle emozioni può presentarsi come un processo lento, quasi carsico: sentimenti che sembravano archiviati riemergono con nuovi contorni; ricordi dimenticati tornano a bussare con una forza inaspettata; episodi minori assumono, nel racconto, un significato maggiore, rinnovato. Questo movimento testimonia ciò che Stein (1917) descrive come *rivelazione emotiva*: non un'emozione che semplicemente si prova, ma un'emozione che *rivela*, che mette a nudo il modo in cui il soggetto si situa di fronte a sé, agli altri, al mondo.

Su questo terreno si radica l'importanza della narrazione come via per interpretare il proprio vissuto, riannodare i fili dell'esistenza e conferire forma alla vita, costruendo continuità tra rotture, tessendo trame che rendono abitabili luoghi reali e simbolici. Paul Ricœur (1990/2011) afferma che l'identità narrativa è ciò che permette al

tempo di diventare umano: attraverso la narrazione il soggetto intreccia il flusso degli eventi in una storia che conferisce senso e orientamento. La pedagogia autobiografica (Sirignano & Maddalena, 2012), come insieme di teorie e pratiche educative basate sulla narrazione di sé, evidenzia come il racconto permetta di integrare frammenti dispersi, di riorganizzare affetti e memorie, di dare consistenza a passaggi di transizione (Boffo & Togni, 2025). Nell'età anziana, questo lavoro di ri-significazione non ha funzione consolatoria, ma generativa: sostiene la ricerca di coerenza e la capacità di rinegoziare la propria immagine di sé. Anche i contesti non formali e informali – comunitari e familiari – contribuiscono ad attivare tali risonanze attraverso parole e immagini che, dall'esterno, operano come specchi e stimoli interpretativi generando echi, risvegliando aspetti latenti, moltiplicando le possibilità di lettura della propria storia. L'identità si configura dunque come processo dinamico, continuamente ridefinito nel rapporto con gli ambienti, con gli altri e con le risonanze interiori che tali incontri evocano, in una dimensione che supera il dualismo corpo-mente e unisce cognizione e corporeità, pensiero ed emozioni in piena connessione con l'ambiente stesso (Boffo, 2011). Da qui una maggiore disponibilità alla riflessione, all'ascolto del proprio vissuto, delle emozioni e dei mutamenti della quotidianità (Mortari, 2018). La riflessione diviene così riconoscimento del proprio essere in trasformazione, un processo che dall'esterno delle forme visibili conduce all'interno della soggettività, e da qui ritorna al mondo, mutando il modo di abitare gli spazi della socialità e le relazioni quotidiane. Questo movimento circolare origina nuove modalità di presenza nei *luoghi della vita*, dove la dimensione intima dell'età lunga incontra le configurazioni materiali e sociali dell'abitare contemporaneo, generando pratiche che raccontano il modo in cui gli adulti anziani continuano a tessere, reinventare e restituire senso ai mondi che abitano.

4. Luoghi della vita: gli spazi abitati della longevità

La longevità, come detto, lungi dall'essere un concetto isolato o una mera condizione anagrafica, si configura come un processo dinamico e trasformativo che si esprime e si rafforza attraverso pratiche di apprendimento, partecipazione e cittadinanza attiva. Si presenta come una condizione profondamente situata, che prende forma nei luoghi di vita e nelle relazioni che li attraversano. I *luoghi della vita* (UNESCO, 2013), pertanto, non sono sfondi che accompagnano il tempo adulto, bensì matrici che rendono possibile una coerenza tra il vivere e l'apprendere. Se nei paragrafi precedenti lo sguardo si è concentrato sulla trama fenomenologica ed esistenziale dell'abitare, qui la riflessione si apre al suo versante pedagogico, traducendo la dimensione simbolica dei luoghi in configurazioni concrete di apprendimento e di partecipazione. Nei contesti della quotidianità si gioca, infatti, una parte fondamentale dell'esperienza dell'età lunga. Sono questi i luoghi in cui l'individuo misura la propria capacità di orientarsi, agire e partecipare alla vita sociale. La qualità degli spazi di prossimità determina la possibilità di mantenere abitudini significative, di stabilire contatti informali e di sentirsi parte della vita comunitaria. Seguendo la prospettiva pragmatista di John Dewey (1938), l'ambiente non è circostanza esterna, ma parte integrante dell'esperienza personale. È ciò che rende l'azione intelligibile, che sostiene la continuità tra ciò che la persona vive e ciò che comprende. In questa prospettiva, la longevità non è un oggetto da misurare, ma un attributo dei contesti, una qualità del mondo vissuto che modella e viene modellata dal soggetto. Contesto – *contextum*, ciò che è "tessuto insieme" – indica non un contenitore neutro, ma un intreccio di relazioni, materiali e immateriali, che rende l'esperienza possibile e significativa (Annacontini, 2024). È a questo livello che la lunga età diventa un *habitat*, un paesaggio educativo in cui la vita adulta continua a generare forme di senso, di *agency* e di appartenenza. Tale prospettiva trova un suo radicamento nel territorio, inteso non come semplice spazio geografico, ma come tessuto di prossimità in cui la quotidianità prende corpo. Sergio Tramma (2017) osserva che, pur nella mobilità contemporanea, è nei luoghi familiari che si intrecciano le condizioni che sostengono la formazione adulta

– ritmi, legami, pratiche che diventano giaciture dell'esperienza. Nella longevità, la contrazione degli spazi fisici può trasformarsi in intensificazione degli spazi vissuti, ove la prossimità diviene risorsa, la familiarità diventa lente interpretativa e il territorio si offre come campo di rinegoziazione identitaria. Si apprende non soltanto in luoghi designati all'educazione, ma nei luoghi che diventano educativi proprio perché abitati. Questa interpretazione si amplia se si considera la città come ecosistema pedagogico, intendendo con ciò un ambiente in cui servizi, reti, infrastrutture culturali e digitali configurano nuove possibilità di apprendimento diffuso (Proli, Schachter & Bonaiuti, 2025).

L'UNESCO (2013, 2017; UIL, 2021), attraverso il modello delle *Learning Cities*, riconosce nella città uno spazio che apprende e che permette di apprendere, un laboratorio permanente di cittadinanza attiva e di costruzione del futuro (Proli, Schachter & Bonaiuti, 2025). Ciò perché la domanda sociale cambia, gli spazi pubblici si trasformano ed emergono nuove modalità di partecipazione culturale e relazionale. Le politiche europee – dalla *cohesion policy* (Consiglio dell'UE, 2023) al *Pilastro europeo dei diritti sociali* (European Commission, 2017) – ribadiscono questa direzione, immaginando il *welfare* urbano come dispositivo educativo capace di sostenere coesione, salute e giustizia territoriale. In questo quadro, abitare la città significa entrare in una trama di luoghi che non solo rispecchia i bisogni, ma li plasma anche, facendo posto alla longevità come esperienza collettiva. A livello più situato, Jean Lave ed Etienne Wenger (1991) mostrano come l'apprendere avvenga nella partecipazione progressiva alle forme di vita condivise, oggi articolate anche nei contesti digitali e negli spazi civici. La longevità, allora, è attraversata da luoghi plurimi – reali e simbolici – dove il soggetto esercita competenze, rinegozia ruoli, coltiva legami. Recenti studi mostrano come gli ambienti abitativi innovativi possano diventare veri e propri attivatori di possibilità, traducendosi in spazi in cui l'autonomia si rigenera, le relazioni si costruiscono e l'isolamento, spesso temuto nella età avanzata, viene contrastato da forme di quotidianità condivisa che sostengono le identità in trasformazione (Togni et al., 2023). In questi luoghi, l'ambiente non si limita a contenere ma *interviene*. Trasforma e si lascia trasformare, in un dialogo continuo tra vulnerabilità e risorse, tra ciò che la persona porta con sé e ciò che il luogo, discretamente, rende possibile. È proprio in questo continuo scambio che si comprende come l'abitare possa diventare una soglia formativa, un movimento di risonanza tra presenza e contesto. Su questa linea, la prospettiva trasformativa di Jack D. Mezirow (1991) illumina ulteriormente il quadro: un ambiente, per essere realmente formativo, deve saper ospitare scarti interpretativi, riflessioni critiche, riorientamenti biografici. Non basta che esista; deve *provocare*. Deve offrire appigli per ripensarsi e, al tempo stesso, varchi per riscrivere ciò che si credeva definitivo. Gli ambienti che sostengono la longevità operano così come dispositivi discreti ma pertinaci, luoghi in cui la persona può confrontarsi con vecchie premesse, incontrarne di nuove e lentamente lasciarsi mutare dal contesto che attraversa. Ogni ambiente può aprire o chiudere, emancipare o addomesticare, ampliare l'orizzonte o ridurlo al minimo necessario. La longevità rende questa ambivalenza ancora più visibile: ciò che sostiene può anche frenare; ciò che accoglie può, talvolta, disciplinare in modo sottile; ciò che dà parola può anche, in altre configurazioni, sottrarla. È proprio in questa tensione che l'ambiente diventa un attore a pieno titolo (Rivoltella, 2012), un campo di forze in cui la persona negozia la propria possibilità di trasformarsi. La longevità, posta in tale prospettiva, si distingue quindi come uno spazio di apprendimento dove la persona è chiamata a dare forma al proprio stare nel mondo, sostenuta dalla qualità dei luoghi che abita. Tradurre questa ecologia educativa in configurazioni visibili significa riconoscere le pratiche che i contesti longevi rendono possibili. Si tratta di a) partecipazione culturale che nutre visioni e desideri; b) micro-comunità di apprendimento che si formano intorno a laboratori; c) iniziative civiche; d) gruppi informali; e) pratiche digitali che ampliano le reti e l'accesso al sapere; f) interazioni intergenerazionali che rinnovano il senso dei legami; g) forme quotidiane di cura reciproca che restituiscono densità al vivere comune (Boffo et al., 2025). Non semplici attività, ma gesti attraverso cui l'adulto/anziano continua a produrre mondo e, altresì, modi concreti attraverso cui la lunga età si

fa luogo e il luogo si fa apprendimento. In tal senso, la longevità si traduce come spazio educativo e formativo in cui la vita quotidiana e la formazione ritrovano la loro continuità originaria.

5. Per concludere: educare alla permanenza

Educare alla permanenza significa dunque riconoscere che il tempo lungo dell'esistenza non è una distesa uniforme, ma un paesaggio in cui la vita continua a riorganizzarsi, spesso in silenzio. Nella longevità, i luoghi – quelli attraversati ogni giorno e quelli custoditi nella memoria – diventano soglie traverso cui la persona impara a restare nel mondo con una qualità diversa: più lenta, più attenta, più disponibile alla risonanza. Permanere non coincide con trattenere, ma con un'arte discreta dello stare: un movimento che accoglie il mutamento senza smarrire la continuità che dà forma alla propria presenza. In questa direzione, le prospettive internazionali sull'*active ageing* (WHO, 2002) e sull'*healthy ageing* (WHO, 2015) offrono uno sfondo utile per situare la longevità all'interno di un orizzonte che riconosce salute, partecipazione e sicurezza come dimensioni inseparabili del vivere lungo. Tuttavia, la riflessione pedagogica qui proposta mostra come tali cornici possano essere ripensate oltre la loro natura prescrittiva, per valorizzare la longevità non solo come condizione da sostenere, ma come ambiente da abitare. Educare alla permanenza significa allora trasformare la durata in possibilità, convertire la vulnerabilità in forma di apertura e riconoscere gli spazi della vita lunga come luoghi in cui la persona continua a generare senso. *Abitare la longevità* implica, pertanto, accompagnare la persona a restare nel mondo che cambia senza smarrirsi, mantenendo vivo il movimento che lega esperienza e possibilità, memoria e progetto, tempo e forma di vita. Questo, in un mondo che accelera, è forse il gesto più radicale: un gesto che restituisce profondità al vivere e apre varchi per un futuro abitabile a tutte le età.

Note

[*] Il contributo è frutto di una riflessione condivisa tra gli autori. In particolare, Maria Grazia Proli ha curato il paragrafo 3; Christel Schachter il paragrafo 4; Davide Bonaiuti i paragrafi 1 e 2. La redazione delle conclusioni è stata elaborata congiuntamente.

[1] Maria Grazia Proli, PhD in Scienze della Formazione e Psicologia, è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze, si occupa di pedagogia dei luoghi urbani e di processi educativi e formativi per il *lifelong learning* e la longevità. E-mail: mariagrazia.proli@unifi.it.

[2] Christel Schachter è PhD Candidate in Scienze della Formazione e Psicologia e Borsista di Ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze. E-mail: christel.schachter@unifi.it.

[3] Davide Bonaiuti è Pedagogista e Dottorando di Ricerca (XXXIX Ciclo) in Scienze della Formazione e Psicologia presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze, ove è titolare di borsa PNRR per la Pubblica Amministrazione ex D.M. 118/2023. La sua attività di ricerca si concentra sui processi educativi e formativi in età adulta e anziana, con particolare attenzione all'apprendimento permanente, all'invecchiamento attivo e in salute e alla dimensione educativa non formale dei contesti urbani e dei servizi pubblici. E-mail: davide.bonaiuti@unifi.it.

[4] *«Non exiguum temporis habemus, sed multum perdidimus»* (*De brevitate vitae*, I.3). Trad.: «Non abbiamo poco tempo, ma ne sprechiamo molto». Titolo editoriale del cap. I nell'edizione Traina: «Se la vita è breve, la colpa non è della natura, ma del cattivo uso che ne fanno gli uomini». (Ed. Traina, 1993).

[5] Cfr. Eurostat (n.d.). *Glossary: Lifelong learning. Eurostat Statistics Explained*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning [25/11/2025]

[6] Cfr. UNESCO (2025). *Lifelong learning: What you need to know*. https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know [25/11/2025].

Riferimenti bibliografici

- Adorno, T. W. (1954). *Minima moralia: Riflessioni della vita offesa*. Torino: Einaudi. (Original work published 1951).
- Amadini, M. (2024). Tempo. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (Vol. 108, pp. 324–329). Brescia: Morcelliana.
- Annacontini, G. (2024). Contesto. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (Vol. 108, pp. 86–95). Brescia: Morcelliana.
- Bachelard, G. (1975). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo. (Original work published 1957).
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2005).
- Bobbio, N. (1996). *De senectute e altri scritti autobiografici*. Torino: Einaudi.
- Boffo, V. (Ed.). (2006). *La cura in pedagogia: Linee di lettura*. Bologna: CLUEB.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: Tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Boffo, V. (2025). Il futuro con l'ageing: Leggerezza e molteplicità. In V. Boffo, M. Bertani, D. Bramanti, R. Chattat, & L. Formenti (Eds.), *Accompagnare la longevità: Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo* (pp. 23–39). Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V., Bertani, M., Bramanti, D., Chattat, R., & Formenti, L. (Eds.). (2025). *Accompagnare la longevità: Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo*. Firenze: Firenze University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, M. (1990). *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*. Magnano, BI: Qiqajon. (Original work published 1948).
- Cambi, F. (2008). La questione del soggetto come problema pedagogico. *Studi sulla formazione, 11*(2), 99–107.
- Cambi, F. (2016). Formarsi nei "luoghi dell'anima": Itinerari e riflessioni. *Studi sulla formazione*, (1), 155–169.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2023). *Cohesion policy conclusions*. Council of the European Union.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. London: Macmillan.
- Foucault, M. (2002). *Spazi altri: I luoghi delle eterotopie*. Sesto San Giovanni, MI: Mimesis. (Original work published 1984).
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia. (Original work published 1953).
- Hillman, J. (2004). *L'anima dei luoghi: Conversazione con Carlo Truppi*. Milano: Rizzoli.
- La Cecla, F. (2022). *Il malinteso: Antropologia dell'incontro*. Sesto San Giovanni, MI: Meltemi.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévinas, E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo. (Original work published 1972).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2018). *La sapienza del cuore: Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci. (Original work published 1997).
- Proli, M., Schachter, C., & Bonaiuti, D. (2025). Città che apprendono e che curano: Prospettive e sfide per un welfare urbano inclusivo. *Journal of Health Care Education in Practice, 7*(2), 85–96.
- Repubblica Italiana. (2012). *Legge 28 giugno 2012, n. 92: Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 153.
- Ricœur, P. (2011). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book. (Original work published 1990).
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Seneca, L. A. (1993). *La brevità della vita* (A. Traina, Ed.; 3rd ed.). Milano: Rizzoli.
- Sirignano, F. M., & Maddalena, S. (2012). *La pedagogia autobiografica: Riflessioni e percorsi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Stein, E. (1989). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium. (Original work published 1917).
- Togni, F. (2021). I molti volti della tarda età adulta: Per un'educazione e una pedagogia long life dell'invecchiamento. In G. Galeotti (Ed.), *L'innovazione sociale nell'assistenza domiciliare agli anziani: Sistemi, ambiti operativi e professionalità* (pp. 61–80). Firenze: Editpress.
- Togni, F. (2022). Dalla retorica pubblica dell'invecchiamento attivo alla latitanza educativa sulla longevità. *EPALE Journal*, (12), 62–69.

- Togni, F., Fantini, L., & Boffo, V. (2023). Abitare l'"eccezionalità": Storie di vita e contesti abitativi innovativi per la longevità e l'active ageing. *Nuova Secondaria*, 321–331.
- Togni, F., & Boffo, V. (2025). Autobiography and quality longevity. In *Proceedings of the third international conference of the journal Scuola Democratica: Education and/for social justice* (Vol. 1, pp. 1572–1578). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Tramma, S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare: Vivere (bene) la tarda età*. Milano: FrancoAngeli.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Abingdon: Routledge.
- UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2021). *Guidelines for building learning cities* (2nd ed.). UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (2013). *Key features of learning cities*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (2017). *Learning cities and the SDGs: A guide to action*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. Ginevra: WHO.
- World Health Organization. (2015). *World report on ageing and health*. Ginevra: WHO.

Ambienti di apprendimento: prospettive pedagogiche e linee di sviluppo per la ricerca educativa

Roberta Marsicano[1]

Keywords
Ecologie della formazione, Ecologie digitali, Responsabilità epistemica.

Abstract
L'articolo esamina il concetto di ambiente di apprendimento nella pedagogia contemporanea, mettendone in luce la natura sistemica e multidimensionale. Attraverso un'analisi teorica delle principali cornici concettuali, il contributo approfondisce le dimensioni fisiche, digitali, socio-relazionali e culturali, evidenziandone le implicazioni per la progettazione educativa. Lo studio, di taglio teorico-argomentativo e interdisciplinare, si fonda sui paradigmi dell'ecologia dell'apprendimento e dell'ambiente come terzo educatore. Particolare attenzione è rivolta alle trasformazioni introdotte dalle ecologie digitali e dall'intelligenza artificiale che ridefiniscono confini, tempi e modalità dell'esperienza formativa, inaugurando un paradigma caratterizzato da continuità spazio-temporale, interattività cognitiva e connessioni trans-contestuali. Il contributo propone una lettura ecologico-trasformativa degli ambienti di apprendimento, sottolineando la necessità di progettare contesti - fisici, simbolici e digitali - capaci di sostenere benessere, agency e processi riflessivi, ponendo al centro la dimensione umana e offrendo una base teorica per future ricerche empiriche.

1. Introduzione

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, il concetto di *ambiente di apprendimento* ha progressivamente assunto una connotazione sempre più complessa e stratificata. Da semplice contenitore di attività didattiche è divenuto un sistema relazionale, culturale e simbolico entro cui si sviluppano processi di conoscenza, interazione e trasformazione.

Con tale costrutto non ci si limita, perciò, a designare uno spazio fisico; quanto, piuttosto, un insieme articolato di condizioni materiali, relazionali, simboliche e digitali che, nel loro insieme integrato, contribuiscono alla costruzione dei processi formativi.

L'ambiente, dunque, diviene «spazio di possibilità» (Mezirow, 1991) in grado di sostenere processi di riflessione critica e ridefinizione degli schemi di significato. Se, infatti, inizialmente l'ambiente era concepito come semplice contenitore o sfondo delle attività, oggi viene interpretato come un attore pedagogico a tutti gli effetti, capace di modulare possibilità, identità, relazioni e prospettive cognitive.

Tale prospettiva si inserisce in un più ampio ripensamento epistemologico che riflette il passaggio da una visione trasmissiva dell'educazione a un paradigma ecologico e situato, capace di considerare l'apprendimento come fenomeno distribuito, dinamico e contestualmente ancorato che promuove paradigmi costruttivisti e situati (Bronfenbrenner, 1981; Jonassen, 1994).

Questa evoluzione concettuale si inscrive, a sua volta, in un paradigma più ampio, quello delle *ecologie della formazione*, in cui l'apprendimento è compreso come fenomeno distribuito, continuo, trans-contestuale e socialmente situato. Ciò comporta il riconoscimento del ruolo dei contesti – fisici, simbolici, affettivi e digitali – nella costruzione della conoscenza (Barron, 2006; Carvalho & Goodyear, 2014).

Loris Malaguzzi (1993), fondatore dell'esperienza educativa di Reggio Emilia, ha contribuito in modo determinante a questa trasformazione concettuale. Il suo riferimento all'ambiente come «terzo educatore» apre una prospettiva che supera la dicotomia tradizionale docente-discente e riconosce allo spazio la capacità di parlare, evocare, orientare e sostenere lo sviluppo. Questa intuizione, nata nel campo dell'educazione dell'infanzia, ha trovato ampia applicazione anche nella formazione degli adulti, nelle politiche educative e nella progettazione di ambienti culturali e professionali.

In parallelo, la crescente attenzione internazionale al concetto di *well-being* (WHO, 2020) ha evidenziato come gli ambienti formativi debbano essere intesi non solo come dispositivi per la trasmissione di conoscenze, ma come contesti capaci di sostenere la salute mentale, la partecipazione, la resilienza e il senso di significato delle persone. Questa prospettiva ecologico-trasformativa invita a ripensare la progettazione educativa in termini di apertura, partecipazione e responsabilità collettiva verso il futuro.

2. I fondamenti teorici

Il concetto di *learning environment* ha assunto, negli ultimi decenni, una centralità crescente nel dibattito pedagogico internazionale. Tuttavia, la sua genealogia culturale affonda le radici in tradizioni filosofiche e pedagogiche molto più antiche, che hanno progressivamente ridefinito il ruolo dell'ambiente come elemento attivo nel processo formativo.

È perciò essenziale ricostruire in maniera chiara, ma rigorosa, l'evoluzione di questa idea a partire da radici culturali che affondano, ad esempio, nelle teorie rousseauiane e nei dispositivi pedagogici strutturati progettati dalla Montessori o, ancora, nell'idea della non neutralità dell'educazione avanzata da Freire, per arrivare alle più recenti prospettive del XXI secolo, in cui l'ambiente viene interpretato come un ecosistema complesso, fisico e digitale, capace di influenzare in profondità i processi di apprendimento, benessere e costruzione dell'identità.

In effetti, Jean-Jacques Rousseau rappresenta probabilmente il primo grande teorico che riconosce l'ambiente come un fattore educativo autonomo e fondamentale che assume un ruolo cruciale nell'educazione del fanciullo. Nel suo celebre *Émile* (1762), Rousseau sostiene che l'educazione deve essere condotta «secondo natura», poiché è la natura stessa a costituire la più autentica maestra per il bambino; l'ambiente – per nulla neutrale – è inteso, dunque, come un vero e proprio «maestro silenzioso» che plasma comportamenti e inclinazioni. La sua posizione non descrive ancora un «*learning environment*» in senso moderno, ma pone le condizioni per pensarne uno.

La natura intesa come spazio educativo «puro», l'educatore come colui che non insegna direttamente ma organizza l'ambiente affinché sia quest'ultimo ad educare ed, infine, la struttura fisica, intesa come elemento che orienta le esperienze senza ricorrere alla coercizione, sono i punti nodali del pensiero rousseauiano che possono essere considerati fattori prodromici delle più attuali teorie sugli ambienti di apprendimento.

Tali intuizioni sono state, poi, sviluppate e radicalizzate in tempi un po' più recenti da Maria Montessori: nel suo progetto pedagogico l'ambiente, da semplice condizione esterna, diventa vera e propria struttura pedagogica intenzionalmente progettata. Secondo la pedagogista italiana, infatti, l'ambiente, se ben progettato ed organizzato, può favorire l'autonomia, sostenere la concentrazione e rispettare i periodi sensibili, offrendo stimoli adeguati allo sviluppo (Montessori, 1964).

Le aule, i laboratori, i corridoi, la forma materiale dell'edificio, il contesto in cui è collocato, i colori delle pareti, la qualità dell'illuminazione, gli arredi, i materiali didattici diventano elementi fondamentali del processo educativo in quanto parte dell'ambiente in cui il bambino vive, apprende, fa esperienze, entra in relazione con gli altri.

La progettazione dell'ambiente diventa, dunque, un atto scientifico, fondato sull'osservazione sistematica del bambino; un vero e proprio «mediatore cognitivo», uno spazio che comunica valori. Insomma, la Montessori

inaugura un paradigma in cui l'ambiente fisico è una variabile educativa determinante, anticipando molte teorie contemporanee sul design degli spazi formativi.

L'attenzione si sposta, poi, dall'ambiente-materiale all'ambiente-relazionale e politico grazie al contributo di Paulo Freire che introduce un cambio di prospettiva radicale: esso – l'ambiente – non è solo «fisico» ma, soprattutto, sociale, politico e dialogico.

Freire, insomma, rompe definitivamente con l'idea dell'ambiente come mero contenitore dell'azione didattica o come sfondo neutrale dell'apprendimento: nella sua visione, è un luogo denso di relazioni di potere, di narrazioni culturali egemoniche e di possibilità emancipative. In *Pedagogia degli oppressi* (1970), egli evidenzia come ogni contesto educativo non possa prescindere dalla realtà storica, economica e culturale dei soggetti e come influisca profondamente sulla formazione della loro coscienza, non solo attraverso strutture materiali (la scuola, il quartiere, il lavoro), ma soprattutto attraverso strutture simboliche, come il linguaggio, i discorsi sociali, le norme implicite e le rappresentazioni condivise.

L'ambiente dell'educazione è, dunque, un *ambiente discorsivo*: un insieme di pratiche che modellano ciò che viene percepito come possibile, pensabile e trasformabile. Esso non si limita a ospitare i soggetti, ma li costituisce, determinando le condizioni attraverso cui i soggetti stessi possono riconoscersi come individui capaci di agire sul reale.

L'ambiente dialogico proposto da Freire mette, dunque, in crisi il modello trasmissivo della conoscenza: non vi è apprendimento autentico senza la co-costruzione del significato. Ciò implica che anche l'ambiente debba configurarsi come spazio dialogico di riconoscimento reciproco, in cui educatore ed educando diventano entrambi produttori di sapere. La relazione educativa è, quindi, un processo ecologico e politico allo stesso tempo: un'interazione situata in un ambiente che non è mai solo fisico ma sempre carico di senso e di storia.

Freire, perciò, apre la strada alle teorizzazioni odierne che interpretano gli ambienti di apprendimento come ecosistemi complessi, attraversati da dinamiche culturali, narrative e identitarie. Le implicazioni della sua prospettiva sono, infatti, decisive e rappresentano uno dei passaggi teorici più rilevanti nella storia della pedagogia contemporanea. Si tratta di un *learning environment* in «nuce», un ambiente che non può e non deve essere progettato solo come spazio funzionale, ergonomico o interdisciplinare, ma che deve essere pensato come ambiente epistemico e socio-politico, capace di rendere visibili le strutture che governano la realtà, offrendo strumenti per trasformarla.

Nel corso del Novecento prende forma una prospettiva ancora più ampia, secondo cui l'apprendimento non dipende solo da fattori individuali, ma dall'interazione dinamica tra persona e ambiente.

Quest'ultimo diviene, di volta in volta, «mediatore culturale» – che definisce l'interazione con l'individuo, facilita la costruzione di significati e supporta lo sviluppo attraverso un sistema di mediazioni simboliche (Vygotsky, 1978) – ed elemento multilivello interconnesso con sistemi sociali ed economici più ampi e che non può essere analizzato senza considerarne le influenze culturali e politiche (Bronfenbrenner, 1981).

Ancora, autori come Bruner (1996) e Dewey (1938), sottolineano quanto la conoscenza stessa sia costruita socialmente e come l'ambiente sia un vero e proprio luogo di mediazione simbolica nel quale l'esperienza influenza, a sua volta, le forme stesse del pensiero.

In queste visioni, il *learning environment* diventa una rete di strumenti culturali, uno spazio di cooperazione, un contesto di significati condivisi.

Anche gli antropologi dell'educazione hanno evidenziato come i luoghi di apprendimento agiscano anche sul piano identitario (Augé, 2008). La scuola, ad esempio, è spesso uno dei primi spazi in cui i soggetti sperimentano l'appartenenza a categorie sociali, linguistiche ed etniche; è il luogo in cui si formano le prime consapevolezze delle differenze e delle somiglianze e dove si articolano percorsi di inclusione o esclusione.

Dunque, se la pedagogia critica di Paulo Freire ha mostrato come ogni ambiente educativo sia situato all'interno di relazioni di potere, l'antropologia conferma che i luoghi di apprendimento fungono da veri e propri «laboratori di produzione di soggettività» modellando ciò che gli individui percepiscono come possibile, desiderabile o legittimo.

Ogni luogo educativo è attraversato da simboli, rituali e convenzioni che ne determinano la funzione formativa. La disposizione dei corpi nello spazio, la distanza tra docente e discenti, il grado di permeabilità alle influenze esterne, la materialità degli oggetti educativi – lavagne, libri, strumenti tecnici, tecnologie digitali – contribuiscono a definire l'«ecologia simbolica» dell'apprendere.

I rituali scolastici quotidiani (l'entrata, il saluto, la sequenza delle lezioni) non sono, pertanto, semplici *routines*, ma esprimono una visione del mondo, un rapporto con l'autorità, un modo di concepire il tempo, la disciplina, la conoscenza.

Spazi rigidi, gerarchici e sorvegliati possono generare forme di soggettività docile e conformista; al contrario, ambienti flessibili e dialogici possono ampliare le opportunità di agency, di negoziazione dei significati e di partecipazione democratica. La spazialità del luogo non è, quindi, mai neutra (Malaguzzi, 1993): essa traduce e riproduce visioni culturali del potere e della conoscenza.

Negli ultimi vent'anni, infine, il concetto di *learning environment* si è evoluto assumendo una dimensione ancora più articolata.

Secondo autori come Barron (2006) e Jackson (2013), le ecologie dell'apprendimento sono reti dinamiche che integrano ambienti fisici, contesti digitali, comunità formali e informali, risorse culturali, biografie individuali.

L'ambiente, inteso come terzo educatore, (Malaguzzi, 1993) rappresenta, dunque, un nodo cruciale delle nuove ecologie della formazione. Ambienti formali, non formali e informali diventano spazi di possibilità in cui l'individuo apprende, si trasforma e costruisce il suo futuro. L'ambiente smette di essere un singolo «luogo» e diventa un insieme di possibilità.

3. Ecologie digitali dell'apprendimento: dal «qui ed ora» al «sempre e ovunque»

La crescente integrazione delle tecnologie digitali nella vita quotidiana ha trasformato radicalmente il concetto di «ambiente». Le comunità di pratica, oggi, non sono più limitate da confini geografici, ma si sviluppano anche in ambienti *online* quali forum, social network, piattaforme collaborative e mondi virtuali.

Tale evoluzione, associata alla capillare diffusione dell'intelligenza artificiale (IA) come infrastruttura cognitiva, sta trasformando profondamente anche gli ambienti di apprendimento, ridefinendo la natura stessa dei processi educativi e le loro stesse dimensioni (cognitiva, relazionale ed etica).

Innanzitutto le ecologie digitali, intese come sistemi dinamici di risorse, interfacce, pratiche e significati, hanno ridefinito il rapporto tra presenza e distanza; tra tempo dell'azione e tempo della riflessione; tra individualizzazione e socializzazione dell'esperienza educativa.

Se, infatti, in un non lontano passato, l'apprendimento istituzionale si è tradizionalmente sviluppato entro coordinate spazio-temporali ben definite – l'aula come luogo, l'orario scolastico o accademico come tempo regolativo – l'avvento del digitale ha, invece, progressivamente eroso tali confini, introducendo modalità asincrone, flessibili e distribuite di accesso al sapere (Iavarone, 2022).

Con l'ecosistema mobile – *smartphone, tablet, cloud* – si è affermato un modello di apprendimento nel quale i soggetti possono attivare processi cognitivi in qualunque momento ed in qualunque luogo. Oggi l'esperienza apprenditiva non è più circoscritta al «qui ed ora», ma può essere estesa al «sempre e ovunque», generando continuità tra contesti che un tempo apparivano disgiunti: scuola, lavoro, vita quotidiana, tempo libero. In tale contesto, la metafora dell'«ecologia dell'apprendimento» consente di cogliere la complessità delle interazioni

tra i diversi elementi del sistema educativo, superando visioni riduzionistiche centrate sui soli dispositivi tecnici o sui singoli attori.

È bene sottolineare, inoltre, come tale espansione non riguardi solo la disponibilità di contenuti, ma anche la possibilità di costruire percorsi personalizzati, di interagire con comunità di apprendimento globali e di accedere a risorse multimodali che ampliano il repertorio di strategie cognitive.

Gli ambienti digitali, perciò, devono essere ripensati come vere e proprie «ecologie», riconoscendone la loro natura relazionale. Le piattaforme digitali, gli ambienti virtuali, i micromondi simulativi, non possono più essere considerati semplici contenitori di contenuti, ma si configurano, a tutti gli effetti, come veri e propri attori che influenzano modalità, tempi e forme dell'apprendere (Ciasullo, 2024). Le ecologie digitali, inoltre, dissolvono progressivamente le barriere tra i diversi livelli dell'apprendere. Grazie ad esse, i soggetti transitano fluidamente da ambienti istituzionali a contesti sociali e partecipativi, attingendo a fonti multiple.

L'intelligenza artificiale ha, infine, segnato un ulteriore salto qualitativo nella trasformazione degli ambienti educativi. Se, infatti, il digitale ha ampliato la distribuzione spazio-temporale dell'apprendere, l'IA interviene direttamente nei processi di mediazione didattica**,** instaurando una forma di interattività a carattere cognitivo e, in quanto capace di personalizzare percorsi di apprendimento, fornire tutoraggio continuo, supportare la creazione di contenuti ed ampliare l'accessibilità alle informazioni (grazie, ad esempio, a strumenti di sintesi vocale e traduzione automatica), essa si configura come un vero e proprio «agente cognitivo diffuso» (Carvalho, & Goodyear, 2014).

La metafora dell'«ecologia dell'apprendimento», elaborata nell'ambito delle scienze dell'educazione e delle teorie sociomateriali, offre, pertanto, una lente interpretativa preziosa per cogliere la complessità dei fenomeni in atto. Essa consente, infatti, di superare visioni tecnocentriche o deterministiche, enfatizzando il carattere sistemico e interdipendente degli ambienti educativi, composti da soggetti, strumenti, pratiche, norme e artefatti che co-evolvono nel tempo (Bronfenbrenner, 1981).

Le ecologie digitali dell'apprendimento delineano, dunque, un orizzonte in cui l'educazione si fa distribuita, personalizzata e interconnessa, ma anche più fragile e complessa. Il superamento del paradigma del «qui ed ora» non rappresenta soltanto un'evoluzione tecnologica, bensì una trasformazione culturale profonda, che interroga la pedagogia nei suoi fondamenti epistemologici e nelle sue pratiche.

La sfida consiste nel saper governare tale transizione, mantenendo al centro la dimensione umana dell'apprendimento e valorizzando le potenzialità del digitale e dell'intelligenza artificiale, senza rinunciare al principio della formazione integrale della persona.

4. Verso una responsabilità riflessiva

Una lettura ecologico-trasformativa degli ambienti di apprendimento impone un ripensamento profondo del modo in cui si concepiscono e si progettano i contesti educativi. Assumere l'ambiente come ecosistema complesso piuttosto che come semplice contenitore di attività, significa riconoscere che ogni spazio formativo sia esso fisico, simbolico o digitale, co-determina i processi cognitivi, le relazioni, le forme dell'esperienza e perfino le possibilità di azione e di interpretazione del soggetto. In tale prospettiva, l'ambiente non si limita a «ospitare» l'apprendimento, ma lo orienta, lo condiziona, lo rende possibile o lo ostacola.

La dimensione ecologica sottolinea, dunque, che i processi formativi emergono dall'interdipendenza tra individui, artefatti, culture, temporalità e pratiche. Tale intreccio dinamico implica che la progettazione educativa non possa essere ridotta a scelte tecniche o organizzative, ma debba configurarsi come intervento sistemico, in cui ogni modifica del contesto produce effetti sulla qualità dell'esperienza e sui processi di costruzione del significato (Barron, 2006).

Gli *spazi fisici*, ad esempio, non svolgono una funzione meramente logistica ma modellano posture corporee, modalità interattive, ritmi e aspettative, rendendo più probabile l'emergere di forme di collaborazione, autonomia o riflessività.
Gli *ambienti simbolici* – linguaggi, narrazioni, ritualità, norme implicite – influenzano, a loro volta, la percezione di legittimità, appartenenza, potere e possibilità.
Infine, gli *ambienti digitali* ampliano la geografia dell'apprendere, generando una spazialità estesa e reticolare che moltiplica opportunità, ma introduce anche discontinuità, vulnerabilità e nuove forme di mediazione.
In questa cornice, la centralità del benessere non può essere intesa come elemento accessorio, bensì come condizione primaria e generativa dell'apprendimento. Le ricerche più recenti evidenziano infatti come processi cognitivi complessi, quali la riflessione critica o la capacità di prendere decisioni autonome, richiedano contesti percepiti come sicuri, inclusivi, non giudicanti. Il benessere, dunque, non è un obiettivo aggiuntivo, ma un prerequisito ecologico che emerge dall'armonia dei diversi elementi del sistema formativo e dalla percezione di poter agire in esso con pienezza e dignità (WHO, 2020).
L'ecologia della formazione richiama, inoltre, la capacità dei soggetti di esercitare potere trasformativo sulle proprie traiettorie di apprendimento e, più in generale, sulla realtà. Ambienti rigidi, prescrittivi o eccessivamente tecnocentrici riducono tale possibilità, generando forme di dipendenza o passività. Al contrario, contesti flessibili, dialogici e sensibili alla pluralità delle biografie favoriscono l'emergere di soggetti competenti, creativi e responsabili (Mezirow, 1991).
Promuovere agency significa, allora, progettare ambienti che consentano agli individui di scegliere, interpretare, mettere in discussione e ridefinire i significati, anziché limitarsi a consumare informazioni.
Infine, una prospettiva ecologico-trasformativa sottolinea l'importanza dei processi riflessivi come dimensione generatrice di consapevolezza e di cambiamento. La riflessione non nasce spontaneamente: richiede spazi temporali, simbolici e relazionali che permettano di rielaborare l'esperienza, confrontare visioni, decostruire schemi interpretativi. Ambienti progettati in modo superficiale o centrati esclusivamente sull'efficienza o sulla *performance*, tendono ad erodere tali possibilità. Al contrario, un ecosistema dell'apprendimento orientato alla trasformazione crea le condizioni per il pensiero lento, la conversazione significativa, la negoziazione dei significati e il riconoscimento reciproco (Malaguzzi, 1993).
Una tale prospettiva invita a superare l'illusione che l'innovazione educativa risieda unicamente nella tecnologia o nella metodologia. Chiede piuttosto di assumere una responsabilità più profonda, ovvero quella di costruire contesti capaci di mantenere la centralità dell'umano anche in un tempo di crescente complessità, digitalizzazione e automazione. Ciò implica una progettazione consapevole, partecipata e plurale, in cui la cura degli spazi – materiali e immateriali – diventi parte integrante del compito pedagogico. Solo in tal modo gli ambienti di apprendimento potranno configurarsi come luoghi realmente trasformativi, capaci di sostenere benessere, agency e riflessività in un equilibrio sostenibile tra innovazione e umanità.

5. Conclusioni

L'analisi svolta consente di evidenziare come il concetto di ambiente di apprendimento abbia progressivamente superato una visione riduzionista, centrata sulla materialità degli spazi educativi, per configurarsi quale dispositivo epistemico complesso, costituito da intrecci di dimensioni fisiche, simboliche, relazionali e tecnologiche.
Il percorso storico-teorico delineato – da Rousseau a Montessori, da Freire ai contributi socioculturali del Novecento – mette in luce la natura non neutrale dell'ambiente, che agisce quale mediatore culturale, regolatore simbolico e fattore strutturante dei processi di conoscenza, di costruzione identitaria e di partecipazione sociale.
In tale prospettiva, le teorie ecologiche e sociomateriali contemporanee confermano che l'apprendimento non

può essere interpretato come attività confinata all'individuo, ma deve essere compreso entro sistemi multilivello caratterizzati da interdipendenze, pratiche distribuite e co-evoluzione tra soggetti e contesti. L'ambiente emerge, pertanto, come elemento costitutivo e non accessorio dell'esperienza formativa, determinando condizioni di possibilità, vincoli e direzioni evolutive dei processi trasformativi.

Da un lato, dunque, l'irruzione delle ecologie digitali e dell'intelligenza artificiale introduce ulteriori livelli di complessità, ridefinendo la spazialità e la temporalità dell'educazione e rendendo evanescenti i confini tra formale, non formale ed informale; dall'altro, le tecnologie digitali non rappresentano più meri supporti funzionali, ma veri e propri attori sociotecnici capaci di modulare ritmi, interazioni e forme dell'apprendere, generando scenari inediti di personalizzazione, interconnessione e continuità apprenditiva. Parallelamente, tali trasformazioni sollevano questioni critiche sul piano etico, cognitivo e relazionale, imponendo un'attenzione rinnovata alla dimensione umana, al rischio di disuguaglianze e alla qualità della mediazione educativa.

Ne deriva l'esigenza, per la pedagogia contemporanea, di adottare un approccio ecologico-trasformativo alla progettazione degli ambienti di apprendimento; capace di integrare saperi, tecnologie e pratiche, in una visione sistemica e orientata alla formazione integrale della persona. Progettare ambienti significativi vuol dire, in ultima analisi, assumere una responsabilità epistemica e sociale: costruire contesti generativi di benessere, agency e riflessività, capaci di sostenere i soggetti nei processi di interpretazione del reale e di partecipazione consapevole alla complessità del mondo contemporaneo.

Note

[1] Roberta Marsicano è dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi di Napoli *Suor Orsola Benincasa*. E-mail: roberta.marsicano@studenti.unisob.na.it.

Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (2008). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development, 49*(4), 193–224.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carvalho, L., & Goodyear, P. (2014). *The architecture of productive learning networks*. London: Routledge.
- Ciasullo, A. (2024). *Il futuro dell'apprendimento. Progettazione bioeducativa e intelligenze artificiali*. Milano: Mondadori.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. London: Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.
- Iavarone, M. L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nella transizione tra fragilità e opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology, 34*(4), 34–37.
- Malaguzzi, L. (1993). *For an education based on relationships*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. New York, NY: Schocken. (Original work published 1912)
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou de l'éducation*. Paris.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- World Health Organization. (2020). *Mental health and well-being in the 21st century*. Ginevra: WHO.

Contesti di cura come ambienti di apprendimento: Scuola in Ospedale e leadership pedagogica*

Vanna Boffo[1], Debora Daddi[2], Marco Ceccarelli[3]

Keywords
Scuola in ospedale, Leadership pedagogica, Ambienti di apprendimento, Cura educativa, Contesti pediatrici.

Abstract
Il presente contributo esplora la natura della Scuola in Ospedale (SIO) e dell'Istruzione Domiciliare (ID) quali ambienti di apprendimento peculiari e complessi. Superando una visione meramente compensativa o strumentale, l'analisi posiziona la SIO come un "luogo della vita" che intercetta la traiettoria esistenziale del minore paziente, richiedendo un superamento delle tradizionali dicotomie tra spazio fisico e virtuale, formale e informale. L'articolo indaga come l'esperienza della malattia e dell'ospedalizzazione trasformi il contesto di cura in un contesto formativo, dove l'apprendimento assume una valenza terapeutica e di normalizzazione. Attraverso un'approfondita analisi della letteratura scientifica internazionale e nazionale, emergono i tre assi portanti di questo ambiente: il ruolo (livello macro), le caratteristiche organizzative (livello meso) e le competenze professionali (livello micro). La discussione mette in luce come flessibilità, interprofessionalità e lavoro di rete costituiscano prerequisiti strutturali del sistema, tali da richiedere una specifica leadership pedagogica. Questa funzione, radicata nel paradigma della cura educativa, si delinea come una professionalità di secondo livello capace di garantire un sostegno integrato al bambino e alla famiglia. Promuovendo attivamente la sinergia tra la dimensione scolastica e quella sanitaria, tale leadership consente alla SIO di evolvere in una comunità educante pienamente incardinata nel progetto terapeutico.

1. Introduzione

La riflessione pedagogica odierna ha posto con forza l'accento sulla ridefinizione degli spazi dell'apprendere. Spinta dall'ubiquità del digitale e dalla natura sempre più situata dei processi cognitivi, la ricerca ha progressivamente eroso le barriere tra aula fisica e ambiente virtuale, così come tra contesti formali e informali. Si afferma dunque una visione ecologica (UNESCO, 2013) in cui l'educazione non è un evento isolato, ma un continuum che attraversa i diversi "luoghi della vita" e accompagna l'intera biografia della persona. È in questo tessuto complesso che si inseriscono realtà ibride come la Scuola in Ospedale (SIO) e l'Istruzione Domiciliare (ID). Nati come necessari presidi di garanzia costituzionale per alunni fragili, questi contesti hanno superato la logica del mero recupero o della compensazione per evolversi in veri e propri ambienti integrati (Ferraro, 2013), rappresentando oggi una delle sfide più avanzate per la progettazione educativa "di frontiera". L'irruzione della malattia in età pediatrica costituisce, infatti, un evento biografico totalizzante, una frattura che ridefinisce le coordinate spaziali, temporali e relazionali dell'esistenza del minore. Il nosocomio, trascendendo la sua funzione primaria di luogo di cura clinica, diviene un "luogo di vita" caratterizzato da una specifica fenomenologia temporale e da una rimodulazione delle dinamiche relazionali e prospettiche. In questo scenario, la presenza dell'istituzione scolastica assume una valenza che eccede la dimensione strettamente istruttiva. Come sancito dal Manifesto "Educazione è salute. I diritti dei bambini in ospedale" (Ufficio IV – MIUR, 2018), l'esperienza scolastica in ospedale si configura

come presidio di "normalità", filo di continuità biografica, mantenimento del ruolo sociale di studente e, in definitiva, fattore salutogenico fondamentale per il recupero psicofisico.

Tuttavia, affinché la SIO possa attualizzare tale potenziale, essa non può essere riduttivamente concepita come una trasposizione meccanica dell'aula scolastica all'interno della corsia ospedaliera. Si tratta, al contrario, di un ecosistema di apprendimento intrinsecamente complesso, marcato da un'elevata variabilità dell'utenza (fitto turnover, eterogeneità anagrafica e clinica), dalla coabitazione tensiva di logiche epistemologiche differenti (sanitaria, educativa, familiare) e dalla necessità di una costante negoziazione tra attori professionali eterogenei.

La ricognizione della letteratura nazionale e internazionale presentata in questo contributo è stata condotta attraverso una revisione narrativa delle fonti. La selezione dei contributi è avvenuta interrogando 5 database scientifici (EBSCO, Scopus, Eric, OneSearch, PubMed) utilizzando stringhe di ricerca che integrano i termini "Hospital School", "Pedagogical Leadership" e "Learning Environments". Sono stati inclusi studi europei e nordamericani che analizzano la SIO sia sotto il profilo organizzativo che quello delle competenze professionali.

Il presente contributo intende analizzare la SIO quale ambiente di apprendimento innovativo, focalizzandosi su un costrutto che l'analisi della letteratura evidenzia come dirimente per il suo funzionamento: la leadership pedagogica (Boffo e Ceccarelli, 2025). L'assunto centrale è che la governance della complessità sistemica, organizzativa e relazionale del contesto di istruzione pediatrica richieda una figura professionale specifica, di matrice pedagogica, capace di agire quale "regista" di sistema. Tale leadership si declina come funzione di coordinamento, facilitazione e *advocacy*, radicata nel paradigma teorico della cura educativa (Tronto, 1993; Boffo, 2006; Mortari, 2006). Attraverso una ricognizione della letteratura internazionale inerente alle dimensioni costitutive della SIO come ambiente di apprendimento, si argomenterà come tali elementi convergano nella definizione di un modello di leadership pedagogica essenziale per elevare la SIO a componente integrante e attiva del modello olistico di cura del paziente pediatrico e del suo nucleo familiare.

2. Epistemologia e missione de La Scuola in Ospedale

La riflessione contemporanea sugli ambienti di apprendimento ha progressivamente abbandonato la visione che li confinava alle mura dell'aula scolastica tradizionale, per abbracciare una prospettiva ecologica che riconosce la valenza formativa di tutti i "luoghi della vita". In questo scenario, l'ospedale pediatrico rappresenta un ambiente "liminale", una soglia dove la biografia del soggetto in formazione rischia di arrestarsi di fronte alla comparsa della malattia, ma dove, al contempo, si aprono possibilità inedite di risignificazione dell'esistenza attraverso la relazione educativa (Äärelä et al., 2018).

In questo contesto, le categorie spaziali e temporali della didattica vengono radicalmente sovvertite: il tempo non è più quello cronologico (*chronos*) scandito dalla campanella e dai quadrimestri, ma diventa il tempo opportuno (*kairos*), dettato dai ritmi della cura, dalla fatica del corpo e dall'imprevedibilità della prognosi (Kanizsa, 2006). Lo spazio, parimenti, si contrae – riducendosi spesso al letto di degenza (*bedside teaching*) o a piccole aule condivise – ma richiede parallelamente un'espansione dello spazio relazionale e mentale (Fonagy et al., 2004).

Per comprendere la specificità dell'ambiente di apprendimento ospedaliero, è necessario preliminarmente fondare l'azione educativa su solide basi teoretiche che distinguano e al contempo integrino il concetto di *cure* (terapia medica) con quello di *care* (prendersi cura) (Tronto, 1993; Mortari, 2006; Boffo e Togni, 2023). L'ospedale è, per definizione istituzionale, il luogo della cure: un ambiente tecnocratico, orientato alla diagnosi e al trattamento della patologia biologica. Tuttavia, l'ingresso della scuola in questo spazio introduce una dissonanza cognitiva e operativa che trasforma suddetto luogo. Se la medicina si occupa del corpo oggettivato (*Körper*), la pedagogia si rivolge al corpo vissuto (*Leib*), al soggetto che fa esperienza del mondo anche attraverso la sofferenza (Husserl, 1913). Facendo riferimento alla fenomenologia esistenziale, e in particolare al pensiero di Heidegger (1927), la

«cura» non è un'azione accessoria, ma la struttura ontologica dell'Essere. L'uomo è cura, in quanto essere gettato nel mondo e aperto al possibile. Nel contesto pediatrico, dove la malattia rischia di chiudere l'orizzonte del possibile riducendo il bambino a «paziente», la SIO interviene per riaprire tale orizzonte. L'ambiente di apprendimento diventa così un dispositivo di «salutogenesi»: apprendere significa progettare il futuro, e progettare il futuro significa, implicitamente, scommettere sulla vita e sulla guarigione, o quantomeno sulla pienezza del tempo restante.

In questa prospettiva, l'ambiente SIO non è definito dagli arredi o dalle tecnologie, né totalmente dalla mera applicazione di tecniche didattiche specifiche, ma dalla qualità della relazione educativa. È un ambiente «caldo», in contrapposizione alla freddezza asettica delle procedure cliniche. Luigina Mortari (2006) ci ricorda che la pratica di cura richiede «premura», «devozione» e «coraggio». Il docente ospedaliero che allestisce il setting didattico al capezzale di un alunno oncologico sta compiendo un atto di resistenza: sta affermando che quel bambino è, prima di tutto, uno studente, un soggetto pensante, un cittadino in formazione, e non solo un caso clinico. Questa riaffermazione identitaria è il primo e più potente risultato dell'ambiente di apprendimento ospedaliero (Benigno & Fante, 2020).

L'agire educativo in corsia impone un'assunzione di responsabilità che trascende la mera didattica: richiede una precisa intenzionalità volta a custodire e alimentare il percorso di "fioritura" umana (Nussbaum, 2012). È in questa cornice, solidamente ancorata alla tradizione pedagogica italiana (Mortari, 2006; Boffo, 2006), che la cura si manifesta nella sua doppia natura: proteggere la fragilità e, contemporaneamente, promuovere le risorse latenti del soggetto. L'obiettivo ultimo è garantire che, anche nelle situazioni di maggiore criticità, la malattia non precluda la costruzione del proprio progetto di vita. In questo contesto, la SIO, se informata da una pedagogia della cura, agisce come potente fattore protettivo. Restituisce al bambino il ruolo attivo di «studente», sottraendolo alla passività della malattia e proiettandolo in una dimensione di impegno e futuro. Ricompone la temporalità, offrendo una routine «normale» che costruisce un ponte con il «prima» e il «dopo» del ricovero. Infine, attraverso la relazione educativa, presidia uno spazio di ascolto non medicalizzato, fondamentale per l'equilibrio emotivo e lo sviluppo biopsicosociale (Burns, 2013).

3. Ruolo, organizzazione e competenze de La Scuola in Ospedale. Il livello macro, meso e micro

La ricognizione delle fonti narrative, sia in ambito nazionale che internazionale, permette di superare una visione riduttiva della SIO quale mera estensione periferica dell'istituzione scolastica ordinaria. Al contrario, essa emerge come un ecosistema pedagogico dotato di autonomia e interconnessioni interne (Cañas et al., 2020; Burns, 2013; Ferraro, 2013). Per decodificare la complessità di tale ambiente, appare metodologicamente utile un'analisi scalare che disamini il fenomeno su tre piani distinti eppure osmotici: il livello macro, pertinente alle funzioni sistemiche; il livello meso, relativo agli assetti organizzativi; e il livello micro, focalizzato sul *know-how* professionale richiesto dall'alta complessità del contesto. Tale griglia interpretativa consente di leggere l'intervento educativo non come accessorio, ma come componente strutturale di un modello di cura integrato.

Sul piano macro, la missione della SIO eccede la sola tutela giuridica del diritto allo studio, altresì partecipa attivamente alla definizione di salute così come intesa dall'OMS (1948) e abbracciando pienamente il paradigma bio-psico-sociale (Bronfenbrenner, 1979). Vi è un sostanziale consenso in letteratura nel considerare l'attività docente in corsia un determinante di salute: essa agisce come presidio di «normalizzazione», contrastando l'anomalia intrinseca dell'esperienza ospedaliera (Boffo, 2022; Zane, 2021). In tal senso, la scuola funge da cerniera tra il trauma del presente e la progettualità futura, garantendo quella continuità relazionale ed educativa indispensabile per il benessere psicofisico del minore.

Il ruolo sistemico della SIO si articola in funzioni complesse che vanno ben oltre l'erogazione di contenuti didattici. Essa si configura come uno strumento di prevenzione della dispersione scolastica, un rischio concretamente documentato per i minori affetti da patologie croniche che sperimentano disconnessione dai pari e perdita di motivazione (Portolés Soler et al., 2017). In tale ottica, il dispositivo scolastico ospedaliero assume una valenza relazionale strategica, ponendosi quale risorsa fondamentale di sostegno nel difficile compito di integrare l'esperienza traumatica della malattia con la necessità di garantire la continuità dei processi di crescita e apprendimento del minore. Un aspetto rilevante che emerge dagli studi internazionali è la funzione di *advocacy* politica che queste istituzioni sono chiamate a svolgere: la SIO è chiamata a farsi promotrice di politiche adeguate a livello regionale, nazionale e comunitario, affinché vengano riconosciuti standard qualitativi omogenei e risorse dedicate. Laddove esista un chiaro inquadramento normativo e una definizione condivisa della *mission* a livello distrettuale o statale, l'efficacia dell'intervento educativo e il successivo reinserimento nella scuola di provenienza risultano significativamente potenziati (Äärelä et al., 2018; Van Heesch, 2012). Pertanto, a livello macro, la SIO si pone come un modello pedagogico per la stessa scuola «normale» o tradizionale, dimostrando come la flessibilità e la personalizzazione possano rappresentare chiavi di volta per un sistema d'istruzione realmente inclusivo. La sua funzione è, in definitiva, quella di promuovere la parte sana del bambino, permettendo allo studente di non appiattirsi sull'identità di paziente, ma di coltivare una visione prospettica e progettuale del proprio divenire.
La dimensione meso-analitica sposta il focus sulle configurazioni organizzative deputate alla trasposizione dei dettami macro-sistemici in un agire professionale efficace. L'elemento che con maggiore forza emerge dalla narrativa internazionale è la centralità del lavoro di rete e dell'interprofessionalità (Petit e Patterson, 2014). La SIO non può operare come una monade isolata; essa è inserita in un tessuto organizzativo denso, dove la collaborazione tra personale sanitario e personale psico-educativo rappresenta un imperativo categorico. Gli studi analizzati (Boffo & Ceccarelli, 2025; Burns, 2013; Cañas et al., 2020) sottolineano come una «buona organizzazione» sia il fattore predittivo più forte per il benessere lavorativo degli operatori e per la qualità del servizio offerto. A questo livello, le prassi organizzative devono essere codificate e condivise: protocolli d'intesa, riunioni di coordinamento multidisciplinare e passaggi di consegne formalizzati sono strumenti indispensabili per garantire che l'azione educativa sia coerente con il percorso clinico. La dimensione meso richiede una flessibilità organizzativa radicale: i tempi della scuola devono adattarsi ai tempi della cura, agli spazi ristretti del *bedside teaching* o delle aule comuni, e alle condizioni psicofisiche fluttuanti degli studenti. Un nodo cruciale dell'organizzazione è l'alleanza con la famiglia. L'approccio *Family-Centered Care* (Shelton, Jeppson & Johnson, 1987) richiede che la Scuola in Ospedale stabilisca canali di comunicazione strutturati e trasparenti con i genitori, i quali vivono spesso condizioni di profondo stress e disorientamento. Il sistema organizzativo deve quindi prevedere spazi e tempi per l'ascolto, la mediazione e il supporto alla genitorialità, trasformando l'istituzione scolastica in un punto di riferimento stabile all'interno del caos emotivo e logistico generato dalla malattia. Inoltre, il livello meso comprende la gestione del raccordo con la scuola di provenienza: le procedure di riferimento chiare e una pianificazione del reinserimento ben strutturata sono essenziali per evitare che il ritorno a scuola si trasformi in un ulteriore trauma da disadattamento (Van Heesch, 2012). In sintesi, l'organizzazione della SIO si configura come un dispositivo di «cura della cura», dove l'efficienza delle procedure non risponde a logiche burocratiche, ma alla necessità di creare un ambiente contenitivo, empatico e generativo per tutti gli attori coinvolti.
Infine, il livello micro focalizza l'analisi sulle competenze agite dai professionisti che operano in questo delicato contesto. Il profilo del docente ospedaliero che scaturisce dalla letteratura è quello di un professionista che deve possedere un corredo di competenze ben più ampio della sola didattica disciplinare. Sebbene la competenza tecnica resti il fondamento, essa viene riconfigurata all'interno di una matrice di competenze trasversali (*soft skills*) e relazionali di alto livello. Al centro di questo profilo si colloca la capacità di gestire la dimensione emotiva:

l'insegnante in ospedale è esposto quotidianamente alla sofferenza, alla precarietà della vita e, talvolta, al lutto. Pertanto, competenze quali la resilienza, l'empatia e la gestione dello stress diventano requisiti professionali imprescindibili (Cañas et al., 2020). Parallelamente, è richiesta una spiccata competenza comunicativa, necessaria per interfacciarsi con un'utenza eterogenea e con linguaggi specialistici diversi (Boffo, 2022).

In conclusione, l'analisi dei livelli macro, meso e micro restituisce l'immagine della Scuola in Ospedale come un laboratorio di innovazione pedagogica permanente. Non si tratta solo di trasferire la scuola in un altro luogo, ma di ripensare la forma stessa dell'educazione in risposta ai momenti di vulnerabilità e complessità, alle zone paludose (Schon, 1993) dei luoghi della vita. La conseguente leadership pedagogica definisce un modello di cura educativa che, operando attraverso un'architettura sistemica flessibile e integrata, garantisce la cura educativo-relazionale, e non solo clinica, della persona. Ciò attesta come l'apprendimento, pur nella contingenza della malattia, costituisca un catalizzatore fondamentale per la promozione della salute e la progettualità di vita.



Figura 1. Analisi multilivello della Scuola in Ospedale: ruolo, organizzazione e competenze[3].

4. Discussione: la prospettiva di una nuova professionalità pedagogica

L'indagine condotta attraverso la letteratura nazionale e internazionale, unitamente all'analisi delle prassi organizzative e delle competenze emergenti, fa affiorare con evidenza la necessità di superare l'attuale configurazione della SIO per approdare alla definizione formale di una nuova professionalità. I dati emersi confermano che la complessità intrinseca dei contesti pediatrici non può essere gestita esclusivamente attraverso la somma di interventi disgiunti — sanitari da un lato, scolastici dall'altro — ma richiede una funzione integratrice capace di governare le variabili in gioco (Zane, 2021). Sebbene il personale docente operante nei reparti dimostri spesso elevata motivazione e resilienza, la letteratura segnala il rischio di frammentazione dell'intervento e di burnout degli operatori in assenza di una cornice organizzativa e di supervisione strutturata (Van Heesch, 2012). Emerge, dunque, l'urgenza di istituzionalizzare una figura professionale di "secondo livello", di matrice squisitamente pedagogica che svolga funzioni dirimenti di coordinamento, leadership educativa e governance dei processi di cura. Questa nuova professionalità, che potremmo definire come pedagogista ospedaliero o coordinatore

pedagogico ospedaliero, si colloca all'intersezione tra i bisogni clinici, le esigenze formative e le dinamiche familiari. Non si tratta di una figura che sostituisce il docente o il medico, bensì di un professionista che agisce come catalizzatore delle risorse e come garante della continuità del progetto di vita del minore. Dalla mappatura delle competenze effettuata (Boffo & Ceccarelli, 2025), risulta chiaro che il profilo di tale figura debba essere poliedrico, integrando saperi tecnici con *soft skills* avanzate.

In primo luogo, la competenza di *networking* e il lavoro di rete si rivelano essenziali: il coordinatore pedagogico deve essere in grado di costruire e manutenere ponti stabili tra l'ospedale, la scuola di provenienza, la famiglia e il territorio. La letteratura (Petite & Patterson, 2014; Cañas et al., 2020) evidenzia come la perdita di contatto con l'ambiente di origine sia uno dei fattori di maggior rischio per il minore ospedalizzato; pertanto, questa figura deve possedere le capacità organizzative e relazionali per trasformare l'isolamento della degenza in un'opportunità di connessione e inclusione sociale. Un secondo asse portante di questa nuova professionalità riguarda la facilitazione delle dinamiche di gruppo e il *teamwork* interprofessionale. I contesti sanitari sono caratterizzati dalla presenza di molteplici professionalità (medica, infermieristica, psicologica, educativa) che spesso faticano a dialogare. Il pedagogista ospedaliero è chiamato a svolgere una funzione di mediazione culturale e operativa, promuovendo momenti di coordinamento strutturato e supervisione pedagogica che permettano all'*équipe* multidisciplinare di operare in sinergia, condividendo linguaggi e obiettivi (Boffo & Ceccarelli, 2025). Inoltre, la dimensione della meta-riflessività emerge come competenza trasversale imprescindibile. Operare a contatto con la sofferenza, la cronicità e talvolta il fine vita richiede una solida strutturazione interiore e la capacità di rielaborare costantemente il proprio agire professionale. Il coordinatore pedagogico deve non solo possedere tali risorse per sé, ma essere in grado di promuovere spazi di riflessività per l'intero gruppo di lavoro docente, prevenendo il logoramento emotivo e sostenendo la motivazione (Zane, 2021).

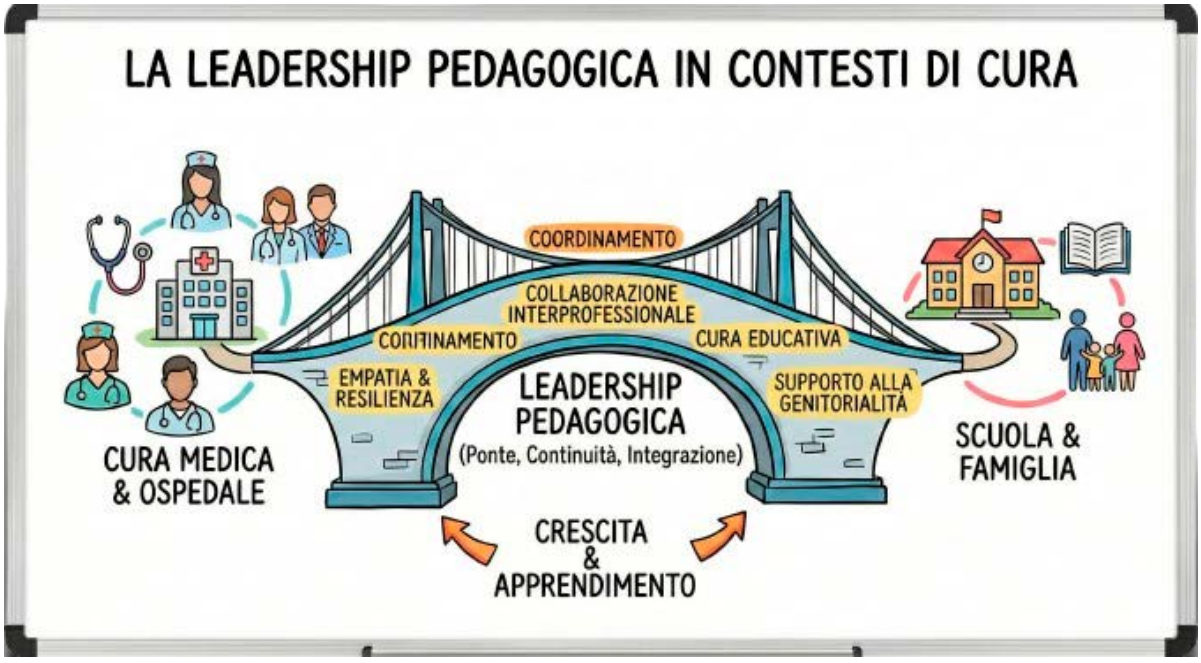


Figura 2. La leadership pedagogica in contesti di cura[4]

Un ulteriore ambito di intervento specifico di questa figura riguarda il supporto alla genitorialità e l'alleanza terapeutica con le famiglie. I genitori dei bambini ospedalizzati vivono spesso condizioni di profondo disorientamen-

to e necessitano di una guida che li aiuti a rintegrare l'esperienza della malattia nella normalità della vita familiare e scolastica. Il professionista pedagogico diventa così un punto di riferimento per l'orientamento, la gestione delle aspettative e la pianificazione del reinserimento, agendo quelle competenze comunicative e di accoglienza che risultano decisive per la tenuta del sistema familiare.

In conclusione, la proposta di una nuova professionalità pedagogica di secondo livello non rappresenta un'aggiunta burocratica, ma una risposta sostanziale alle sfide della «scuola dell'autonomia» applicata ai contesti di fragilità. Questa figura incarna il passaggio da una visione assistenziale della SIO a una visione promozionale, dove l'apprendimento diventa leva di salute e apprendimento. Le competenze delineate tratteggiano un professionista capace di «stare nella complessità» (Schön, 1993), trasformando l'ospedale in un autentico ambiente di apprendimento e di vita.

5. Conclusioni

Il percorso di indagine condotto attraverso la presente disamina teorico-narrativa permette di tracciare un bilancio articolato sulla natura della SIO e sulle prospettive evolutive che ne derivano, confermando l'ipotesi iniziale secondo cui i contesti di cura pediatrici rappresentano oggi una frontiera pedagogica imprescindibile, sebbene ancora frammentata e non sufficientemente riconosciuta. L'analisi multidimensionale, condotta attraverso la tripartizione dei livelli macro, meso e micro, ha messo in luce come la SIO si configuri come un autentico ambiente di apprendimento complesso, un ecosistema vitale capace di intercettare e risignificare la traiettoria esistenziale del minore in condizione di vulnerabilità.

In prima istanza, le evidenze emerse corroborano la visione della Scuola in Ospedale come dispositivo di salute globale. La dimensione apprenditivo-formativa esercitata in ospedale si rivela un fattore salutogenico primario: essa presidia la "parte sana" del bambino, permettendogli di mantenere attivo il proprio ruolo di studente e di cittadino in formazione, sottraendolo al rischio di identificazione con la patologia. Tuttavia, lo studio ha evidenziato come la complessità intrinseca dell'ambiente ospedaliero, caratterizzato dalla presenza della malattia, dalla tecnicizzazione delle cure e dalla frammentazione degli interventi professionali, richieda il superamento della logica dell'emergenza e della volontarietà per approdare a un modello organizzativo connesso.

È proprio in questo scarto tra le potenzialità del servizio e le criticità attuative che si inserisce la proposta centrale del presente lavoro: la necessità di istituzionalizzare una leadership pedagogica specifica, incarnata da una nuova figura professionale di secondo livello. I risultati dell'analisi delle competenze e delle prassi organizzative convergono, infatti, nell'identificare nel coordinatore pedagogico l'elemento mancante, il «regista» capace di armonizzare le diverse istanze che coabitano nel reparto pediatrico. Le competenze delineate per tale profilo — dal networking alla facilitazione dei gruppi, dalla supervisione pedagogica alla meta-riflessività — rispondono puntualmente alle sfide emerse: la necessità di costruire un'alleanza terapeutica solida con le famiglie, spesso disorientate dal trauma della diagnosi; l'urgenza di garantire un raccordo fluido con la scuola di appartenenza e con i servizi territoriali per il reinserimento; il bisogno di sostenere l'équipe multidisciplinare nella gestione del carico emotivo e nella prevenzione del burnout.

Dal punto di vista teorico, il modello proposto si fonda su una epistemologia della cura, intesa come categoria ontologica e formativa. Riprendendo la lezione heideggeriana (1927) e gli sviluppi della pedagogia della cura, l'azione del leader pedagogico si configura come un «aver cura» dell'esistenza dell'altro, volto a promuoverne la fioritura umana anche nelle condizioni limite.

Le conclusioni di questo studio aprono, dunque, a indicazioni di policy e di ricerca futura. Sul piano politico-istituzionale, emerge l'urgenza di un riconoscimento formale di questa professionalità all'interno degli organici funzionali delle SIO e ID. Sul piano della formazione, si fa strada la necessità di percorsi universitari e di aggiorna-

mento professionale specifici, che dotino i futuri leader pedagogici e docenti ospedalieri degli strumenti necessari per operare in contesti ad alta complessità emotiva e organizzativa.

Infine, in una prospettiva di sistema, il modello pedagogico qui delineato si offre come paradigma trasferibile e innovativo anche per la scuola «tradizionale». L'esperienza della SIO, con la sua enfasi sulla personalizzazione, sull'inclusione radicale e sulla cura della relazione, rappresenta un laboratorio avanzato di didattica e pedagogia. Se la SIO impara a «prendersi cura» dello studente nella sua globalità, integrando le dimensioni formali e informali dell'apprendimento, essa può restituire alla scuola comune un modello di educazione realmente centrato sulla persona, capace di accogliere la fragilità come una condizione costitutiva dell'umano da cui ripartire per costruire conoscenza e cittadinanza. In definitiva, investire nella dimensione educativo-formativa all'interno di contesti pediatrici significa investire nella qualità della vita e nel futuro delle giovani generazioni, affermando che anche nel tempo sospeso della malattia è possibile, e doveroso, continuare a crescere, apprendere e progettare il proprio domani.

Note

[*] Vanna Boffo ha ideato, guidato e orientato le ricerche di cui il saggio è espressione, ricoprendo il ruolo di referente scientifico del progetto. Ha inoltre redatto i paragrafi 1 e 5. Debora Daddi ha redatto il paragrafo 2; Marco Ceccarelli ha redatto paragrafi 3 e 4.

[1] Vanna Boffo è Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. E-mail: vanna.boffo@unifi.it.

[2] Debora Daddi, PhD in Scienze della Formazione e Psicologia, è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. E-mail: debora.daddi@unifi.it.

[3] Marco Ceccarelli è Dottorando di Ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia (XXXIX Ciclo) Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. E-mail: marco.ceccarelli@unifi.it.

[4] Elaborazione propria degli autori basata sulla letteratura analizzata (Äärelä et al., 2018; Boffo & Ceccarelli, 2025; Burns, 2013).

[5] Elaborazione propria degli autori.

Riferimenti bibliografici

- Äärelä, T., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2018). 'Happy to See You Here' and Other Cornerstones of Hospital School Teacherhood. *Education Sciences & Psychology, 1,* 90-103.
- Benigno, V., & Fante, C. (2020). Hospital School Teachers' Sense of Stress and Gratification: An Investigation of the Italian Context. *Continuity in Education, 1*(1), 37-47.
- Boffo, V. (2006). *La cura in pedagogia*. Bologna: CLUEB.
- Boffo, V. (2022). Un progetto corale: il modello del tirocinio all'Ospedale Universitario Pediatrico Meyer. In V. Boffo (A cura di), *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti* (pp. 7-15). Firenze: Editpress.
- Boffo, V., & Ceccarelli, M. (2025). La professionalità educativo pedagogica in contesti pediatrici. Uno strumento per la cura dell'ageing. In V. Boffo, M. Bertani, D. Bramanti, R. Chattat, & L. Formenti (Eds.), *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo* (pp. 587-600). Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V., & Togni, F. (2023). Cura di sé, cura dell'altro, cura del mondo: l'esperienza della cura educativa per il corpo dell'adulto. *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie* (pp. 73-91). Milano: Utet Universitaria.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burns, J. N. (2013). *Educating children in the midst of health crises: A phenomenological study of teachers in children's hospital schools*. Oral Roberts University: ProQuest Dissertations Publishing.
- Cañas, S., Sánchez-Cuenca, M., Camino, M., & Alino, B. (2020). Curar al alumno, non solo su enfermedad. Descripción de un caso. *Psicooncología, 17*, 375-388.

- Ferraro, S. (2013). Dalla scuola in ospedale alla scuola a domicilio. *Italian Journal of Educational Technology, 21*(2), 110-113.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2004). *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2002).
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (Original work published 1927).
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi. (Original work published 1913).
- Kanizsa, S. (2006). *La scuola in ospedale*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Organizzazione Mondiale della Sanità [OMS] (1948). *Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità*. https://apps.who.int/gb/bd/pdf/bd47/en/constitution-en.pdf [30/11/2025].
- Petit, C. C., & Patterson, P. P. (2014). There's No Place Like Home: Training, Practices and Perceptions of Homebound Services. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions, 33*(2), 36-52.
- Portolés Soler, C., Grau Rubio, C., & Arribas Lacruz, L. (2017). Unità pedagogiche ospedaliere nella comunità valenciana: un caso di studio. *Aula*, *23*, 71-89.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo. (Original work published 1983).
- Shelton, T. L., Jeppson, E. S., & Johnson, B. H. (1987). *Family-centered care for children with special health care needs*. Washington: Association for the Care of Children's Health.
- Tronto, J. (1993). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Ufficio IV – MIUR. (2018). *Educazione è salute. I diritti dei bambini in ospedale. Manifesto dei principi guida e dei valori di riferimento*. Roma: MIUR.
- UNESCO. (2013). *Global Network of Learning Cities*. https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities [30/11/2025].
- Van Heesch, M. M. J., Bosma, H., Traag, T., & Otten, F. (2012). Hospital admissions and school dropout: a retrospective cohort study of the 'selection hypothesis'. *European Journal of Public Health, 22*(4), 550-555.
- Zane, E. (2021). Tra riflessione pedagogica e comunicazione per i servizi integrati alla persona-paziente. Il caso emblematico del Centro Radioterapico Gemelli ART. Lecce: Pensa edizioni.

L'impresa come ambiente di apprendimento capacitante: agency, imprenditorialità e innovazione nei percorsi di formazione pre-assuntiva aziendale

Arianna Antoni[1]

Keywords
Formazione pre-assuntiva aziendale, Ecosistema capacitante, Innovazione sociale, Capability approach, Agency.

Abstract
Le trasformazioni del mercato del lavoro conducono a ripensare come gli adulti apprendono, si riqualificano e ricostruiscono la propria identità professionale. La formazione pre-assuntiva aziendale (FAPA), rappresenta un dispositivo strategico che connette politiche attive, fabbisogni produttivi e progetti di vita. Il contributo interpreta la FAPA attraverso il Capability Approach e la nozione di ecosistema capacitante, dove l'impresa è contesto non formale in cui è possibile sviluppare agency e imprenditorialità personale per un'occupabilità sostenibile. Lo studio di caso mostra come una progettazione partecipata e riflessiva trasformi la FAPA in un ambiente generativo di nuove capabilities e di innovazione organizzativa. Si discutono infine le implicazioni teoriche, superando il paradigma funzionalista, e le condizioni di replicabilità del modello, con particolare attenzione alla configurazione dell'impresa come contesto capacitante.

1. Introduzione

Il mercato del lavoro contemporaneo è attraversato da dinamiche che rendono instabili i riferimenti tradizionali delle biografie professionali adulte. L'accelerazione tecnologica richiede continui processi di upskilling, mentre la transizione ecologica e la riorganizzazione delle filiere produttive generano bisogni diffusi di reskilling: intere professionalità si trasformano o scompaiono, nuove figure emergono in tempi brevi, le traiettorie lavorative diventano discontinue. Le istituzioni europee indicano nella formazione continua e nell'apprendimento permanente una leva essenziale per garantire occupabilità, inclusione e partecipazione attiva. (Commissione europea, 2001; Commissione europea, s.d.; Consiglio dell'Unione europea, 2018)

All'interno di questo quadro, la formazione pre-assuntiva aziendale (FAPA) rappresenta uno degli strumenti più diffusi nelle politiche attive promosse da Agenzie per il Lavoro (ApL). Si tratta di percorsi formativi finanziati in larga parte dal Fondo Forma.Temp[2], progettati congiuntamente da ApL e imprese, rivolti a persone disoccupate o in transizione professionale e finalizzati alla creazione di bacini di candidati idonei all'assunzione.

La FAPA è un dispositivo ibrido tra formazione, selezione e politiche attive del lavoro. L'impresa apre i propri spazi a persone non ancora assunte, che entrano come apprendenti; i lavoratori interni assumono ruoli formativi; i contenuti riflettono sia esigenze tecnico-professionali, sia dimensioni più ampie della vita lavorativa. Tuttavia, nella pratica, essa è spesso interpretata in chiave strettamente funzionale al business, come strumento di addestramento e filtro selettivo, talvolta a scapito delle dimensioni educative e di sviluppo umano.

Assumere il Capability Approach come cornice teorica consente un cambio di sguardo: la FAPA vista non solo come risposta a fabbisogni di competenze, ma come opportunità per costruire un ecosistema capacitante che coinvolge persone, organizzazioni e territori. In questa prospettiva, l'impresa non è solo "luogo di lavoro", ma ambiente non formale in grado di sostenere processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991), impren-

ditorialità personale (Luppi, Ricci, & Balzani, 2024) e innovazione sociale educativa (Galeotti, 2020; Del Gobbo, Federighi, De Maria, Frison, Galeotti & Iossa, 2022).
Da qui le domande che guidano il contributo: in quali condizioni l'impresa può essere un contesto formativo non formale? Quando la FAPA diventa capacitante, cioè in grado di attivare agency, capacità di scelta e autoimprenditorialità? Quali caratteristiche distinguono una formazione pre-assuntiva addestrativa da una esperienza di sviluppo umano?

2. Quadro concettuale

2.1. Agency, capability e apprendimento adulto

Il dibattito internazionale sull'educazione degli adulti si è progressivamente spostato da modelli centrati sull'adattamento funzionale agli automatismi del mercato del lavoro verso prospettive che mettono al centro agency, empowerment e diritti di apprendimento lungo tutto l'arco della vita (UNESCO, 2015; ILO, 2021). L'adulto è considerato soggetto capace di riorientare la propria biografia, reinterpretare esperienze di lavoro e di non lavoro, elaborare nuovi progetti in contesti incerti (Ellerani, 2021).
In questo quadro, il Capability Approach elaborato da Sen (1999) offre una feconda chiave interpretativa: lo sviluppo non come mero aumento di risorse o reddito, ma come espansione delle capabilities, ossia delle reali libertà di essere e fare ciò che si ha motivo di valorizzare per la propria vita. L'attenzione si sposta dai mezzi ai funzionamenti e alle possibilità effettive di scelta.
Nussbaum declina tale prospettiva (2000; 2011) in termini di diritti e giustizia sociale, individuando capabilities centrali che ogni società dovrebbe garantire a tutti. L'educazione è, al tempo stesso, capability specifica e condizione abilitante per l'esercizio delle altre, poiché permette di sviluppare capacità critiche, linguaggi, relazioni e immaginazione.
Mezirow (1991) ha colto questo potenziale sull'apprendimento adulto soprattutto con la teoria dell'apprendimento trasformativo mentre Freire (2011) con l'educazione emancipatrice. Mezirow evidenzia come gli adulti, attraverso esperienze critiche e processi riflessivi, possano ristrutturare schemi di significato, mentre Freire richiama il ruolo del dialogo e della partecipazione attiva nella trasformazione sociale.
Nel campo della pedagogia del lavoro, ciò si traduce nello studio di contesti in grado di generare non solo "occupabilità", ma capacità di orientarsi, scegliere e contribuire al bene comune. Alessandrini (2017) propone una pedagogia del lavoro attenta alle dimensioni di senso, alle traiettorie biografiche e alle condizioni organizzative che rendono possibile l'apprendimento lungo tutta la vita. Costa (2016; 2020) sottolinea la "formatività dell'agire lavorativo", mettendo in luce il potenziale educativo intrinseco delle pratiche professionali.
In questa prospettiva, l'impresa e i luoghi di lavoro non sono solo contesti di utilizzo di competenze, ma ambienti in cui le persone adulte possono apprendere e trasformare sé stesse, a condizione che siano predisposte specifiche condizioni, organizzative e relazionali guidate dalla pedagogia. È qui che la nozione di ecosistema capacitante diventa centrale.

2.2. Ecosistema capacitante

Nella proposta di Sen (1999) e Nussbaum (2000; 2011) del Capability Approach possiamo individuare come in esso si radica il concetto di ecosistema capacitante. Non conta soltanto l'offerta di risorse – corsi, strumenti, incentivi – ma l'insieme delle condizioni che permettono di convertire tali risorse in capabilities e funzionamenti significativi.
Applicato all'apprendimento adulto, l'ecosistema capacitante può essere definito come quell'insieme di luoghi, relazioni, regole e dispositivi educativi che amplia la capacità dei soggetti di agire in modo riflessivo, reinterpreta-

re la propria storia e accedere a opportunità concrete di sviluppo (Morselli & Ellerani, 2021). L'attenzione si sposta dai singoli interventi al sistema di opportunità entro cui essi si collocano.

Zimmermann (2022) con la proposta del capability-enhancing organization contribuisce a precisare tale prospettiva, sottolineando: la qualità delle relazioni lavorative e formative; la possibilità di partecipare alle decisioni che riguardano il proprio percorso; il riconoscimento delle aspirazioni come parte legittima dell'agire organizzativo. Un'organizzazione è capacitante quando struttura ambienti, tempi, ruoli e pratiche in modo da rendere realistiche nuove traiettorie biografiche.

Nella descrizione del capability ecosystem (Ellerani, 2020), l'ecosistema capacitante assume una dimensione multilivello: include policy e dispositivi istituzionali (fondi, norme, premi), organizzazioni che agiscono come nodi di apprendimento (imprese, enti formativi, terzo settore) e soggetti che, attraverso agency individuale e collettiva, co-producono significati e innovazione. È la composizione di questi livelli-e non la somma di singole iniziative-a determinare il potenziale capacitante di un territorio, articolato in dimensioni epistemica, relazionale, etico-politica, organizzativa e rigenerativa.

La ricerca su ecosistemi educativi territoriali (Del Gobbo et al., 2022) nel progetto OLESchool mostra come un ecosistema formativo integrato richieda governance collaborativa, valorizzazione dei saperi locali, connessione sistematica tra scuola, lavoro e comunità, uso intenzionale dei luoghi-anche produttivi – come ambienti di apprendimento aperti. In questa chiave, l'impresa può diventare un nodo generativo dell'ecosistema: non solo luogo di produzione, ma contesto in cui adulti occupati e non occupati sperimentano percorsi di rigenerazione professionale, costruiscono legami e generano innovazione sociale.

Parlare di ecosistema capacitante significa, in sintesi, pensare la formazione non come servizio chiuso, ma come infrastruttura educativa diffusa, capace di sostenere nel tempo processi di apprendimento trasformativo e promuovere giustizia nelle opportunità di sviluppo umano.

2.3. Imprenditorialità come competenza e processo educativo

Il quadro teorico si completa con la dimensione dell'imprenditorialità personale, intesa come capacità di iniziativa, visione progettuale e responsabilità verso il proprio futuro (Luppi et al., 2024).

Nel contesto europeo, il framework LifeComp definisce la competenza personale, sociale e "imparare a imparare" come capacità di riflettere su di sé, gestire il proprio apprendimento, cooperare e affrontare l'incertezza in modo resiliente (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera, 2020).

In prospettiva pedagogica, la formazione all'imprenditorialità sostiene la costruzione di un "sé imprenditivo", capace di elaborare progetti di vita e di lavoro non ridotti al mero adattamento al mercato, ma orientati alla fioritura umana e al bene comune (Bruni & Zamagni, 2004). Luppi et al. (2024) mostrano come percorsi mirati possano sviluppare tali competenze attraverso laboratori riflessivi, simulazioni, project work e attività di problem solving cooperativo.

Questa prospettiva è coerente con gli indicatori di capacitazione proposti da Sen (1999) e Nussbaum (2011): immaginare alternative reali, prendere decisioni significative, esercitare controllo sui principali snodi della propria esistenza. Nel caso della FAPA, parlare di imprenditorialità significa leggere i percorsi non solo come risposta a fabbisogni occupazionali, ma come occasioni in cui gli adulti allenano iniziativa, responsabilità e progettualità, riaprendo spazi di scelta e autodeterminazione.

L'imprenditorialità rappresenta così l'anello di congiunzione tra agency ed ecosistema capacitante: rende visibile il potenziale trasformativo dei contesti formativi e costituisce un indicatore della capacità di un ambiente di promuovere non solo occupabilità, ma libertà sostanziali e partecipazione attiva.

3. L'impresa come ambiente di apprendimento

3.1. Tendenze emergenti della FAPA

L'indagine preliminare condotta nel quadro della ricerca mostra un incremento dei percorsi di Formazione Pre-Assuntiva (FAPA) in regioni caratterizzate da sistemi produttivi solidi e forte presenza di ApL (Antoni, 2025). Questo aumento è connesso a tre fattori: la difficoltà di reperire profili adeguati (skill mismatch), la transizione digitale e green, che richiede rapida riqualificazione dei lavoratori adulti, e politiche attive più robuste, che incentivano percorsi flessibili e mirati.

La FAPA si configura come risposta sistemica ai bisogni emergenti di imprese e candidati, offrendo percorsi brevi e intensivi orientati allo sviluppo di competenze tecniche e, quando ben progettata, alla costruzione di progettualità professionale, identità lavorative e autostima operativa. I dati qualitativi (interviste, analisi documentale, confronto con stakeholder) mostrano che:

- Le imprese che investono in FAPA tendono a valorizzare maggiormente la dimensione sociale della formazione;
- Molti partecipanti percepiscono la FAPA come occasione per "riattivarsi" e "ritrovare fiducia";
- I percorsi più efficaci sono quelli in cui il contesto aziendale si apre realmente all'apprendimento, integrando dimensioni tecniche, relazionali e di orientamento e ospitando fisicamente i corsisti in azienda.

Nei casi più riusciti, la FAPA assume la forma di un ambiente ibrido di apprendimento, a metà tra lavoro e formazione, con potenzialità trasformative significative.

3.2. L'impresa come ambiente non formale di apprendimento

L'impresa come ambiente educativo non formale si caratterizza per alcune dimensioni ricorrenti. L'apprendimento è situato: gli adulti apprendono attraverso la pratica, l'osservazione di lavoratori esperti, la partecipazione a comunità di pratica (Lave & Wenger, 1991). I ruoli si ibridano: lavoratori-tutor, partecipanti-apprendenti portatori di esperienze pregresse.

Un elemento decisivo è la mutualità del processo: l'organizzazione apprende dai partecipanti, modificando procedure, linguaggi, dispositivi di accoglienza.

La dimensione relazionale è centrale: clima, cura, accoglienza e fiducia influenzano in modo decisivo la qualità dell'esperienza. Costa (2016);(Costa & Strano, 2017) parla di "formatività intrinseca" dell'agire lavorativo, che può essere potenziata quando l'organizzazione riconosce i lavoratori come soggetti di apprendimento. L'uso intenzionale del contesto trasforma fabbrica o impresa in "luogo educante": spazi, tempi, strumenti e routine diventano oggetto di analisi e rielaborazione critica.

Nel caso Vici&C e in altre esperienze analizzate, l'ambiente aziendale si configura come:

- Luogo di rigenerazione identitaria per adulti a bassa occupabilità;
- Laboratorio per lo sviluppo integrato di competenze tecniche e trasversali;
- Spazio di riflessione sul progetto professionale;
- Contesto relazionale protetto, in cui cura e comunità professionale attenuano la distanza tra essere selezionati ed essere esclusi.

In questa direzione, l'impresa può essere letta come nodo strategico dell'ecosistema capacitante: un luogo in cui l'agire produttivo diventa occasione di fioritura umana e innovazione sociale.

4. Il caso Vici&C: contesto aziendale e configurazione della rete

Vici&C Spa è una media impresa romagnola del settore elettromeccanico, con una cultura organizzativa orientata alla responsabilità sociale ed alla centralità della persona.
Lo studio esplorativo condotto nel quadro della ricerca dottorale ha individuato Vici come best practice riconosciuta da stakeholder territoriali (ApL, associazioni di categoria, parti sociali, enti pubblici). La scelta del caso risponde a criteri di intrinseca rilevanza educativa: Vici utilizza la FAPA come dispositivo non solo selettivo, ma formativo e rigenerativo (Stake, 1995). Nel 2024 l'azienda è stata premiata dalla Regione Emilia-Romagna per un percorso rivolto a lavoratori e lavoratrici over 50 in disoccupazione prolungata, confermando il suo ruolo di attore educativo territoriale (Del Gobbo et al., 2022).
Il contesto combinato è costituito da: impresa (luogo fisico, simbolico e relazionale dell'apprendimento); ApL, responsabile del reclutamento dei partecipanti; territorio (Ausl; associazioni terzo settore); parti sociali; rete istituzionale regionale (politiche attive, Forma.Temp, Premio Innovatori Responsabili). Questo sistema configura la FAPA non come evento isolato, ma come processo circolare di apprendimento e trasformazione, un capability ecosystem in cui diversi attori agiscono con ruoli complementari.

4.1. Impianto formativo e percezioni dei partecipanti

I percorsi FAPA realizzati da Vici&C hanno previsto: moduli tecnici laboratoriali in reparto; affiancamento con lavoratori esperti; moduli trasversali su consapevolezza professionale, sicurezza, identità lavorativa; momenti riflessivi guidati da tutor aziendali e formatori dell'ApL; attività di orientamento e bilancio delle competenze; esperienze di lavoro reale integrate nella formazione.
Dalle interviste emerge che i partecipanti percepiscono l'ambiente aziendale come luogo di apprendimento e riconoscimento: *"Qui mi sono sentita di nuovo capace"*; *"Avevo smesso di credere di poter imparare"*; *"non credevo che un'azienda fosse ancora interessata a me"*. Queste narrazioni mostrano la percezione di una funzione educativa degli spazi e delle relazioni organizzative.
La ricerca qualitativa evidenzia effetti di:

- *Self empowerment*: rafforzamento dell'autoefficacia e della fiducia nelle proprie possibilità;
- *Agency*: riattivazione progettuale e disponibilità ad assumere decisioni;
- *Autoimprenditorialità*: sviluppo di pensiero progettuale, ricostruzione dell'identità professionale, iniziativa personale.

Il percorso genera anche agency collettiva dell'organizzazione: riorganizzazione di mansioni e tempi, revisione dei criteri di selezione, consolidamento di pratiche di accoglienza e tutoraggio.
In sintesi, il caso mostra che una FAPA può diventare ambiente capacitante quando l'impresa si configura come luogo di apprendimento, l'alleanza territoriale costruisce un contesto combinato, la progettazione integra dimensioni tecniche e identitarie, i partecipanti sono riconosciuti come soggetti di possibilità e l'esperienza produce effetti anche sull'organizzazione.

5. Verso un modello di impresa capacitante

5.1. Livello micro: agency, empowerment e imprenditorialità

A livello individuale, i percorsi Vici&C generano self empowerment, agency e autoimprenditorialità. I partecipanti riportano fiducia rinnovata, capacità di riprogettare, attivazione di iniziativa personale. Come elaborato da Nussbaum (2011) ciò risponde al modello di capabilities interne e combinate, secondo cui il vero indicatore di capacitazione è ciò che la persona è realmente in grado di fare grazie alle opportunità offerte dal contesto.

5.2. Livello meso: l'impresa come capability-enhancing organization

Al livello organizzativo, Vici&C si avvicina al modello di capability-enhancing organization (Zimmermann, 2022): accoglie le traiettorie dei partecipanti come parte della propria responsabilità sociale, integra dimensioni educative nei processi produttivi, promuove riflessività, cura e riconoscimento, modifica ruoli e tempi per rendere praticabili nuove opportunità. L'impresa diventa così contesto capacitante e "conversion factor" forte all'interno del capability ecosystem (Ellerani, 2020).

5.3. Livello macro: ecosistema educativo territoriale

Al livello macro, la FAPA è radicata in un ecosistema territoriale che comprende istituzioni pubbliche, ApL, imprese, terzo settore, servizi socio-educativi, parti sociali (Del Gobbo et al., 2022). Nel caso Vici&C, l'alleanza tra impresa, l'ApL *GiGroup*, associazioni e Regione Emilia-Romagna configura un contesto combinato che amplifica la portata trasformativa dell'esperienza formativa e richiama la prospettiva della comunità educante e della leadership collettiva (Hill, Brandeau, Truelove, & Lineback, 2014).

6. Conclusioni

L'analisi dei percorsi FAPA realizzati da Vici&C mostra come sia possibile superare il paradigma funzionalista della formazione aziendale, orientato esclusivamente all'efficienza produttiva, per sviluppare modelli di apprendimento centrati sullo sviluppo umano, in linea con il Capability Approach e con le cornici dell'ecosistema capacitante (Ellerani, 2020), dell'innovazione sociale educativa (Galeotti, 2020) e degli ecosistemi formativi territoriali (Del Gobbo et al., 2022).

Una FAPA diventa realmente capacitante quando: sostiene self empowerment, consente di recuperare fiducia; attiva agency trasformativa, permettendo di reinterpretare il proprio passato professionale e immaginare nuove traiettorie; si inserisce in un contesto combinato impresa-territorio-ApL-parti sociali che supporta il valore educativo del percorso; riconosce la dimensione relazionale e simbolica dell'apprendimento adulto.

Il caso Vici&C conferma che l'impresa può configurarsi come capability-enhancing organization, capace di attivare e sostenere capabilities innate, interne e combinate, quando adotta una prospettiva pedagogica del lavoro, integra tutoraggio riflessivo, promuove pratiche di partecipazione e costruisce ambienti sicuri, accoglienti e orientati alla dignità della persona.

La FAPA rappresenta così un dispositivo ad alto potenziale trasformativo quando promuove fioritura umana, non solo adeguamento professionale; attiva agency e autonomia, non solo aderenza ai processi produttivi; genera imprenditorialità personale, non solo competenze tecniche; crea co-agency tra attori territoriali, non solo relazioni funzionali.

L'impresa può diventare un vero ambiente di apprendimento capacitante, contribuendo alla costruzione di un ecosistema formativo che sostiene la dignità del lavoro e le transizioni professionali sostenibili in età adulta.

Note

[1] Arianna Antoni è Dottoranda in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento "G.M. Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna. E-mail: arianna.antoni2@unibo.it.

[2] Il Fondo Forma.Temp è il fondo paritetico per la formazione e il sostegno al reddito dei lavoratori in somministrazione. Istituito dal D.lgs. 276/2003 e finanziato dai contributi delle Agenzie per il Lavoro, sostiene interventi di qualificazione, riqualificazione e formazione pre-assuntiva rivolti sia ai lavoratori assunti sia ai candidati in cerca di occupazione. Il Fondo Forma.Temp rappresenta l'architrave della formazione rivolta ai lavoratori in somministrazione e ai candidati in cerca di occupazione. Essendo un fondo bilaterale, alimentato dai contributi obbligatori delle ApL e governato congiuntamente dalle parti sociali, che approvano i piani formativi, il suo utilizzo introduce una dimensione politica e negoziale nella progettazione dei percorsi, potenzialmente orientata alla qualità, all'equità e all'inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Antoni, A. (2025). *La formazione pre-assuntiva aziendale per transizioni di carriera sostenibili: Uno studio di caso intrinseco in una PMI italiana*. *Quaderni di Dottorato SIRD*.
- Boud, D., & Solomon, N. (2001). *Work-based learning: A new higher education?* Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Bruni, L., & Zamagni, S. (2004). *Economia civile: Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: il Il Mulino.
- Commissione europea. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality* (COM(2001) 678 final). Publications Office of the European Union.
- Commissione europea. (s.d.). *European Pillar of Social Rights: Principle 1 – Education, training and life-long learning*. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
- Consiglio dell'Unione europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189, 1–13.
- Commissione europea. (2021). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Bruxelles: European Commission.
- Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 63-78.
- Costa, M., & Strano, A. (2017). Imprenditività come leva per il nuovo lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 15, 399–411.
- Dalrymple, R., Kemp, C., & Smith, P. (2014). Characterising work-based learning as a triadic learning endeavour. *Journal of Further and Higher Education, 38*(1), 75–89.
- Del Gobbo, G., Federighi, P., De Maria, F., Frison, D., Galeotti, G., Iossa, S., Pasquali, G., & Spennato, B. (2022). Educational ecosystems: A research model applied in four Italian territories of the Tuscany region. *Form@re, 22*(1), 377–392.
- Ellerani, P. (2020). *Capability ecosystem: L'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Galeotti, G. (2020). *Educazione e innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze: Firenze University Press.
- Hill, L., Brandeau, G., Truelove, E., & Lineback, K. (2014). *Collective genius: The art and practice of leading innovation*. Brighton, MA: Harvard Business Review Press.
- International Labour Organization. (2021). *Shaping skills and lifelong learning for the future of work* (Report VI). International Labour Conference.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luppi, E., Ricci, A., & Balzani, D. (2024). *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morselli, D., & Ellerani, P. (2021). Contesti capacitanti e agency trasformativa nei processi formativi. *MeTis, 11*(1).
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Parigi: UNESCO.
- Zimmermann, B. (2022). The five features of a capability-enhancing organization. *Management Revue, 33*(2), 197–212.

Spazi che formano. Il *curriculum nascosto* culturalmente situato nei contesti lavorativi

Sofia Carboni[1]

Keywords
Educazione degli adulti, Apprendimento informale, Curriculum nascosto, Cultura organizzativa, Spazi lavorativi.

Abstract
Negli ambienti di lavoro una parte significativa dell'apprendimento adulto prende forma attraverso gli spazi: traiettorie quotidiane, soglie attraversate, presenza esposta o sottratta allo sguardo. Questi elementi, spesso percepiti come neutri, agiscono come un curriculum nascosto che orienta posture, possibilità di parola e forme di partecipazione. In continuità con la tradizione pedagogica che riconosce il ruolo dell'ambiente nell'esperienza (Dewey, 1938) e con gli approcci socio-materiali, che interpretano l'apprendimento come processo distribuito (Fenwick & Edwards, 2012; Gherardi, 2019), gli spazi emergono come dispositivi che modellano relazioni e comportamenti. Evidenze empiriche e interculturali mostrano come configurazioni simili generino vissuti differenti, incidendo su benessere e riconoscimento reciproco. L'articolo propone una lettura pedagogica degli ambienti organizzativi, evidenziando la necessità di sviluppare una consapevolezza critica degli spazi.

1. Introduzione

Nella vita lavorativa contemporanea, la cultura organizzativa si costruisce spesso negli interstizi: nei passaggi tra una stanza e l'altra, nelle soglie attraversate più volte al giorno, nelle attese che separano un incontro dal successivo. Sebbene apparentemente sembrino luoghi neutri, in realtà è proprio lì che prendono vita gesti, si formano sensibilità, si contestualizzano ritmi che orientano in modo silenzioso il modo in cui si "abita" il lavoro. Spazi, dunque, che contribuiscono implicitamente a definire dove ci si può fermare, da quali porte è legittimo entrare, quanto ci si può esporre, quale distanza è appropriata e quale, invece, risulta sconveniente. Questa dimensione, così ordinaria da sfuggire facilmente all'attenzione, affonda le proprie radici in una prospettiva profondamente pedagogica. Dewey (1938) sostiene che ogni esperienza nasce nell'incontro dinamico tra individuo e ambiente, in un rapporto in cui il contesto co-determina ciò che assume significato. L'apprendimento che prende forma nei contesti professionali è stato interpretato come un processo strettamente intrecciato all'esperienza quotidiana del lavoro, nel quale disposizioni, posture e modalità di partecipazione si costruiscono nel rapporto continuativo con ambienti e pratiche organizzative (Alessandrini, 2018; Palma, 2018).

Le prospettive socio-materiali contemporanee mostrano quanto tale intreccio sia ancora più evidente nei luoghi di lavoro: gli ambienti orientano l'attenzione, modellano le possibilità di interazione, suggeriscono posture e silenzi, plasmano modalità di presenza che raramente diventano oggetto di esplicitazione condivisa. La forza formativa rimane per lo più opaca a chi la vive, perché ciò che si apprende attraverso la materialità viene rapidamente percepito come naturale, inevitabile, "dato". Eppure, l'organizzazione degli spazi genera effetti sottili e profondi. Le stesse configurazioni possono esperite come accoglienti o minacciose, come segni di fiducia o di controllo, in funzione dei codici culturali che orientano la percezione. Ciò che per alcuni rappresenta trasparenza, per altri assume il significato di esposizione; ciò che per alcuni evoca vicinanza, per altri viene vissuto come invasione. Le organizzazioni diventano così contesti in cui significati divergenti provengono dalle stesse geome-

trie, contribuendo a produrre fraintendimenti, distanze relazionali e forme di esclusione tacita che prendono forma attraverso il modo in cui gli spazi vengono letti, abitati e interiorizzati. È in questo incrocio tra materialità e cultura che gli ambienti rivelano la loro natura pedagogica: educano senza dichiararlo, trasmettendo aspettative, ruoli, possibilità e limiti che orientano l'agire ben prima che intervenga la riflessione consapevole. Gli adulti, in questa prospettiva, apprendono in modalità spesso pre-riflessive (Bourdieu, 1980) a collocarsi nel lavoro, a posizionarsi nelle relazioni, a interpretare il proprio ruolo nell'organizzazione.

Il contributo si configura come una riflessione teorico-riflessiva di orientamento interpretativo volta a interrogare i contesti lavorativi come ambienti formativi impliciti. L'approccio adottato si fonda su un dialogo critico tra contributi della pedagogia, della filosofia dell'educazione e degli studi socio-organizzativi, selezionati in funzione della loro capacità di illuminare la dimensione educativa della materialità e delle pratiche quotidiane. L'argomentazione procede per nuclei concettuali con l'obiettivo di mettere in evidenza nessi, tensioni e implicazioni pedagogiche, più che di produrre generalizzazioni di carattere empirico. Da questa consapevolezza trae origine la domanda che accompagna l'intero contributo: cosa apprendono gli adulti attraverso gli spazi che abitano quotidianamente, e quali conseguenze produce questo apprendimento quando viene vissuto in modo inconsapevole?

2. Cosa apprendono gli adulti dagli spazi: il *curriculum nascosto* culturalmente situato

Negli ambienti di lavoro, ciò che sembra quotidiano e prevedibile custodisce in realtà una parte essenziale dell'apprendimento adulto. Le traiettorie che si ripetono, i movimenti compiuti quasi senza pensarci, la naturalezza con cui si attraversano certe zone e se ne evitano altre, compongono un tessuto formativo che si costruisce nel contatto costante con gli spazi. Ogni configurazione ambientale (l'ampiezza o l'esiguità dei locali, la posizione delle scrivanie, la permeabilità degli accessi) offre indizi silenziosi che plasmano il modo di orientarsi nell'organizzazione. Con il tempo, queste esperienze sedimentano un sapere pratico che agisce prima della riflessione consapevole, orientando l'azione attraverso una percezione incarnata del contesto (Gherardi, 2019; Schatzki 2002).

Il concetto di *curriculum nascosto*, introdotto da Jackson (1968) e ripreso in studi successivi (Margolis, 2010), consente di riconoscere questa trama di apprendimenti impliciti che non passano dalla parola, quanto piuttosto dall'immersione nei ritmi e negli spazi della vita organizzativa. Dalla ricerca sul *workplace learning* (Fenwick & Edwards, 2012; Gherardi, 2019; Ingold, 2013), emerge come una parte consistente della professionalità adulta si formi proprio nella continuità delle pratiche, nei gesti ripetuti che diventano criterio implicito di adeguatezza, nelle modalità con cui la materialità orienta ciò che viene percepito come appropriato. Questa lettura trova riscontro nelle riflessioni sull'apprendimento adulto che interpretano il lavoro come esperienza formativa in sé, nella quale saperi impliciti e criteri di adeguatezza professionale si costruiscono attraverso la partecipazione alle pratiche e l'interazione con gli ambienti (Fabbri, 2007; Vischi, 2019). L'apprendimento disperso nelle routine genera familiarità, aspettative e sensibilità che raramente vengono esplicitate ma che definiscono in modo concreto la partecipazione quotidiana. In questo processo il corpo assume un ruolo decisivo. La frequentazione costante degli ambienti produce abitudini incorporate che guidano la postura, la direzione dello sguardo, i tempi degli incontri, il volume del tono di voce ecc. La nozione di *habitus* formulata da Bourdieu (1980) risulta in questo contesto particolarmente efficace poiché indica un atteggiamento pre-riflessivo, ossia un insieme di disposizioni che maturano nella relazione prolungata con il contesto e che consentono di muoversi con sicurezza senza dover riflettere su ogni azione. Tali disposizioni emergono dall'esperienza corporea, attraverso gesti che diventano consueti al punto da apparire naturali. Nei luoghi di lavoro questa dinamica diventa visibile nelle mappe di movimento che ogni persona inconsapevolmente costruisce: chi entra con disinvoltura negli spazi centrali, chi occupa sistematicamente zone periferiche, chi preferisce percorsi laterali per ridurre l'esposizione. La geogra-

fia interna dell'organizzazione prende così forma nel corpo molto prima che nella consapevolezza (Wacquant, 2006). Queste pratiche ripetute trasformano l'ambiente in un repertorio di possibilità e limiti che si apprendono vivendo: percorsi che invitano alla prossimità, varchi che richiedono cautela, zone che comunicano autorevolezza o distanza. La dimensione pedagogica degli spazi emerge proprio da questa loro prerogativa di orientare ruoli, gerarchie affettive, margini di iniziativa e forme di presenza, rendendo l'esperienza del lavoro un processo quotidiano di apprendimento situato. Ciò che si osserva nei movimenti quotidiani trova conferma anche nelle indagini empiriche condotte negli ultimi due decenni, che mettono in relazione configurazioni ambientali e qualità dell'esperienza lavorativa, mostrando con crescente precisione come scelte spaziali diverse producano effetti distinti su attenzione, stress, collaborazione e benessere complessivo. Gli studi mostrano, ad esempio, che gli *open space* riducono la sensazione di privacy e aumentano lo stress, generando un clima di vigilanza continua che influisce sulla qualità dell'attenzione e delle relazioni (Kim & de Dear, 2013), con effetti anche sulla qualità del lavoro e sulla capacità di mantenere una concentrazione prolungata sui compiti. La maggiore trasparenza di pareti divisorie (ad esempio in vetro), spesso presentata come leva per favorire collaborazione, può trasformarsi in un dispositivo che riduce gli scambi reali: in alcune ricerche, l'incremento della visibilità ha portato a un drastico calo delle interazioni faccia a faccia, sostituite da comunicazioni digitali più controllabili e meno esposte (Bernstein & Turban, 2018). Anche la densità spaziale si rivela un fattore critico. In ambienti molto affollati, i livelli di conflittualità e di sovraccarico aumentano, alimentando forme di irritabilità e una riduzione complessiva della soddisfazione lavorativa (Evans & Wener, 2007). Configurazioni identiche producono però effetti diversi quando si spostano da un contesto culturale all'altro: ciò che in alcune organizzazioni viene vissuto come dinamico e cooperativo, in altre può essere percepito come invasivo o destabilizzante (Steelcase, 2012). Queste evidenze empiriche possiedono una chiara rilevanza pedagogica: gli spazi insegnano attraverso ciò che fanno sentire possibile o rischioso, attraverso il grado di esposizione che impongono, attraverso i vincoli che definiscono i ritmi e l'accesso alle risorse relazionali. In questo senso, contribuiscono alla costruzione della partecipazione, della collaborazione, dell'agency e del benessere o al contrario del disagio e della chiusura, generando condizioni favorevoli per alcuni gruppi e ostacoli per altri. Gli stessi risultati empirici assumono una profondità diversa quando vengono letti attraverso la dimensione culturale.

I lavori di Edward T. Hall (1966/1974) mostrano come le distanze interpersonali siano codici culturali che regolano la relazione, definendo ciò che viene vissuto come rispetto, intrusione, apertura o minaccia. In alcune culture la prossimità segnala disponibilità, in altre la stessa distanza suscita disagio. Questa variabilità si intreccia con altre dimensioni note nella letteratura interculturale, come il diverso rapporto con il potere o il differente peso attribuito alla trasparenza e alla visibilità. In contesti caratterizzati da bassa distanza dal potere, la vicinanza fisica a ruoli dirigenziali può essere interpretata come segnale di apertura; in culture ad alta distanza dal potere, la stessa configurazione può apparire come violazione di un ordine legittimo. Una stanza senza porte può essere letta come simbolo di fiducia oppure come dispositivo di controllo, a seconda dei presupposti culturali (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). La cultura agisce dunque come lente attraverso cui lo spazio acquista significato, definendo ciò che appare accogliente o respingente, sicuro o esposto. Nella zona silenziosa dove materialità e codici culturali si incontrano, prende forma un apprendimento che orienta la partecipazione e i modi di stare nel lavoro.

3. Coltivare una consapevolezza critica degli spazi. La risposta pedagogica

L'esperienza degli spazi diventa leggibile quando si passa dal viverli all'interpretarli. È in questo movimento che la pedagogia individua un compito specifico: rendere visibili le logiche che orientano posture, aspettative e possibilità d'azione. La consapevolezza critica nasce dalla capacità di riconoscere come percorsi, distanze e modalità di presenza siano sostenuti da configurazioni materiali che operano in modo discreto, influenzando i margini di

visibilità, le forme di legittimazione e i modi della partecipazione alla vita organizzativa. Mezirow (1991) descrive gli assunti impliciti come cornici interpretative che emergono attraverso un esercizio riflessivo. Applicata agli spazi, questa prospettiva mostra come le configurazioni ambientali guidino la partecipazione e modellino la percezione di ciò che appare adeguato o possibile. La consapevolezza critica si forma nella capacità di dare nome a questi segnali discreti, restituendo profondità a un'esperienza che rischierebbe di rimanere opaca senza una lettura consapevole. Osservare gli ambienti in questa prospettiva significa riconoscere che gli spazi producono possibilità differenziate. La collocazione di un ufficio lungo un passaggio, l'esposizione agli sguardi o la disponibilità di zone più riparate modellano vissuti, posture relazionali e forme di collaborazione. Le ricerche sulla giustizia spaziale[2] mostrano che tali differenze si traducono in accessi diseguali alle risorse materiali e simboliche. La frequentazione di determinati luoghi, anche solo episodica, influenzi i margini di iniziativa e il riconoscimento reciproco. Le dinamiche interculturali accentuano ulteriormente tali effetti, mostrando come rapporti diversi con il potere rendano alcuni assetti più confortevoli per specifici gruppi e meno per altri. La pedagogia degli spazi, sviluppata nei servizi educativi per l'infanzia, offre un patrimonio concettuale prezioso per comprendere queste dinamiche (Soja, 2010).

Gli studi di Iori (1996) e Weyland & Galletti (2018) mostrano che la disposizione degli ambienti incide direttamente sulla possibilità di orientarsi, sperimentare, prendere parola. Alcune configurazioni favoriscono iniziativa e sicurezza; altre generano ritiro o dipendenza. Portare questa sensibilità nei contesti lavorativi consente di leggere gli ambienti come dispositivi che incidono sulla qualità dell'interazione e sulle forme della partecipazione, in continuità con ciò che accade nei contesti educativi. Questa prospettiva trova corrispondenza anche nella sociologia degli spazi, che ha evidenziato come gli edifici contribuiscano alla distribuzione del potere e del riconoscimento (Gieryn, 2002). Le analisi di *space syntax*[3] mostrano che contesti con elevato grado di integrazione favoriscono la circolazione delle informazioni e sostengono gli scambi, mentre configurazioni più segregate alimentano isolamento e riducono l'accesso alle relazioni (Hillier & Hanson, 1989). Con il tempo, tali assetti influenzano la legittimità percepita nell'avvicinarsi ai luoghi della decisione, nel proporre modifiche, nell'esporre il proprio pensiero. Leggere gli spazi in questa direzione permette di illuminare processi che tendono a sedimentarsi nella consuetudine. Percorsi ricorrenti, soglie attraversate con naturalezza o con esitazione, zone percepite come neutre o come esposte diventano indizi di una pedagogia quotidiana che orienta chi si sente autorizzato a muoversi e chi, invece, affina strategie di autocontenimento. Tale sguardo consente di interpretare i contesti organizzativi come luoghi nei quali ambienti, pratiche e relazioni concorrono alla costruzione dell'esperienza professionale rendendo leggibili processi formativi che agiscono in modo implicito e sedimentato nel tempo (Rossi, 2011). La responsabilità nell'ideazione di ambienti e prospettive si manifesta con forza quando gli spazi vengono letti nella loro dimensione educativa. Le scelte materiali compiute da architetti, designer e responsabili delle infrastrutture modellano routine, visibilità e possibilità di incontro. Il modo con cui vengono vissuti volumi e geometrie attribuisce significato a queste configurazioni, stabilendo quali luoghi rappresentano il centro dell'azione, quali rimangono laterali e quali movimenti risultano legittimi o trasgressivi. Le analisi sviluppate negli studi sul potere nelle organizzazioni mostrano che la visibilità costituisce un dispositivo che orienta ciò che entra nel discorso e ciò che resta ai margini: chi occupa luoghi esposti accede più facilmente al riconoscimento, mentre ciò che rimane fuori dallo sguardo fatica a trovare spazio nell'orizzonte percettivo collettivo (Lukes, 2005). Accanto a queste responsabilità strutturali si colloca l'azione delle persone che vivono quotidianamente gli spazi. Le loro interpretazioni, l'esplicitazione di ciò che crea benessere o disturba, la capacità di segnalare criticità contribuiscono a ridefinire ciò che un ambiente consente o limita. La responsabilità assume così un carattere corale, in cui materiali, culture e letture si intrecciano nella costruzione di ambienti capaci di sostenere relazioni più consapevoli. Le pratiche di emersione critica aprono un terreno conoscitivo che permette di pensare ciò che l'abitudine tende a naturalizza-

re. Le *walking interviews*, approfondite da Pink (2015), valorizzano il movimento come forma di pensiero situato; le culture *walks*, esplorate negli studi organizzativi (Schein, 2010; Van Marrewijk & Yanow, 2010), rendono visibili le diverse letture degli ambienti; lo *spatial journaling* (Redmond, 2023), aiuta a registrare nel tempo variazioni di percezione legate all'esposizione o alla protezione. I laboratori di lettura degli spazi trasformano interpretazioni individuali in un sapere condiviso, capace di orientare interventi concreti. Ciò che unisce queste pratiche è la possibilità di rendere intelligibile ciò che accade tra corpi e luoghi, aprendo la strada a forme di apprendimento (comunicativo, cognitivo-comportamentale, relazionale, emotivo) e autoregolazione. Sviluppare questa consapevolezza critica significa trasformare il modo in cui si vive il lavoro. L'ambiente acquista così uno statuto culturale: non appare più come sfondo, ma come un regime di possibilità che influisce su collaborazione, riconoscimento e iniziativa. L'accesso ai luoghi materiali e simbolici si riflette sulla qualità delle relazioni; la sensazione di essere visti o ignorati plasma le forme di partecipazione; la familiarità con i luoghi decisionali sostiene il coraggio di proporre e di assumere responsabilità (Soja, 2010). L'esperienza dei servizi per l'infanzia mostra da tempo come gli ambienti possano promuovere equità, autonomia e cura (Iori, 1996): portare questa sensibilità nei contesti lavorativi significa riconoscere che il benessere organizzativo dipende anche dalla qualità materiale dei luoghi. Quando gli spazi diventano oggetto di lettura condivisa, l'organizzazione acquisisce profondità. La fiducia cresce nei luoghi che consentono avvicinamenti non esposti; il conflitto cambia intensità quando si riconosce che alcune tensioni emergono dall'architettura degli incontri; il senso di iniziativa aumenta quando l'ambiente permette un accesso fluido ai nodi decisionali. In questo processo, lo spazio assume il ruolo di interlocutore: un attore che partecipa alla costruzione delle relazioni e dei margini di parola. Restituirgli questa centralità significa aprire una strada verso forme più consapevoli di cura organizzativa, capaci di intrecciare strutture architettoniche, materiali, culture e interpretazioni in ambienti che sostengono presenza, fiducia e pluralità.

4. Conclusione

Negli spazi di lavoro si inscrive una parte sostanziale dell'esperienza adulta. Gli ambienti selezionano ciò che diventa possibile, regolano l'accesso alle relazioni e modulano la visibilità, ampliando o restringendo i margini dell'iniziativa. In questo senso, gli spazi parlano. Trasmettono indicazioni, aspettative e autorizzazioni che emergono dall'intreccio tra configurazioni materiali e codici culturali, secondo quel continuum esperienza-ambiente che Dewey (1938) aveva già individuato come struttura stessa dell'apprendere. Il compito della pedagogia consiste nel rendere leggibile questo linguaggio silenzioso, portando alla coscienza ciò che tende a restare implicito. È il lavoro sugli assunti incorporati descritto da Mezirow (1991), una pratica riflessiva che trasforma ciò che appare naturale in motivo di scelta e di responsabilità. La consapevolezza critica degli spazi diventa così una forma di equità perché permette di comprendere come la distribuzione delle opportunità e della partecipazione dipenda anche dalla collocazione dei corpi, dall'accesso ai luoghi significativi e dalla sicurezza con cui ci si muove al loro interno. Guardare agli ambienti con sguardo pedagogico significa considerarli testi vivi: superfici da interpretare, discutere e rinegoziare collettivamente. In questa lettura condivisa prende forma la possibilità di costruire luoghi più abitabili, capaci di accogliere e sostenere la pluralità delle presenze. Spazi che diventano parte attiva dell'esperienza lavorativa e contribuiscono a generare riconoscimento reciproco e serenità.

Note

[1] Sofia Carboni è Dottoranda in Scienze della Persona e della Formazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Si occupa di pedagogia del lavoro, ambienti di apprendimento in età adulta e cultura organizzativa. Conduce una ricerca qualitativa sui processi di riorganizzazione e sul benessere lavorativo in un ente pubblico territoriale, con particolare attenzione alle pratiche formative trasformative nei contesti professionali.

[2] Campo che indaga come l'organizzazione dei luoghi produca accessi differenziali alle risorse e alla partecipazione.

[3] Pace syntax è un approccio analitico sviluppato da Hillier & Hanson (1989) negli anni '80, che studia la relazione tra configurazioni spaziali e comportamenti sociali. Attraverso metriche come integrazione, connettività e profondità, permette di comprendere come la struttura degli ambienti influisca sulla circolazione, sugli incontri e sulle opportunità relazionali all'interno di un sistema spaziale.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernstein, E., & Turban, S. (2018). The impact of the 'open' workspace on human collaboration. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 373(1753), 1–8.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Urbana-Champaign (UIUC): Kappa Delta Pi.
- Evans, G., & Wener, R. (2007). Crowding and personal space invasion on the train: Effects on stress and aggression. *Journal of Environmental Psychology*, 27(1), 90–94.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2012). *Researching education through actor-network theory*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Gherardi, S. (2019). *How to conduct a practice-based study. Problems and methods*. Cheltenham, MA: Edward Elgar Publishing.
- Gieryn, T. F. (2002). What buildings do. *Theory and Society*, 31(1), 35–74.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York, NY: Doubleday.
- Hall, E. T. (1974). *Handbook for proxemic research*. Society for the Anthropology of Visual Communication.
- Hillier, B., & Hanson, J. (1989). *The social logic of space*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations. Software of the mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, archaeology, art and architecture*. London: Routledge.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Kim, J., & de Dear, R. (2013). Workspace satisfaction: The privacy-communication trade-off in open-plan offices. *Journal of Environmental Psychology*, 36, 18–26.
- Lukes, S. (2005). *Power. A radical view*. London: Palgrave Macmillan.
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palma, M. (2018). Verso una pedagogia del lavoro: spunti di riflessione per pensare il rapporto tra formazione e lavoro. *Ricerche di Pedagogia e Didattica Journal of Theories and Research in Education*, 13(3), 27-54.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. New York, NY: SAGE.
- Redmond, T. A. (2023). Visual journaling as method. In *Arts-Based Research Across Visual Media in Education* (pp. 87-102). London: Routledge.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Penn State University Press.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Steelcase. (2012). *The culture code. Leveraging the workplace to meet today's global challenges*. 360 Magazine, (6). Grand Rapids, Michigan: Steelcase Inc.

- Van Marrewijk, A., & Yanow, D. (2010). *Organizational spaces. Rematerializing the workaday world*. Cheltenham, MA: Edward Elgar Publishing.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo e formazione*. Pensa Multimedia.
- Wacquant, L. J. (2006). *Body & soul. Notebooks of an apprentice boxer*. Oxford: Oxford University Press.
- Weyland, B., & Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.

Patrimonio culturale e realtà immersiva in carcere: quando l'ambiente di apprendimento si trasforma in ambiente di vita*

Maria Rita Mancaniello[1], Sabina Leoncini[2], Chiara Damiani[3]

Keywords
Educazione in carcere, *Virtual tour*, Educazione al patrimonio, Tecnologie immersive, Trasformazione educativa.

Abstract
Il contributo esplora il carcere come ambiente di apprendimento, superando la concezione meramente utilitaristica della formazione orientata alla riduzione della recidiva. L'educazione viene interpretata come processo trasformativo capace di sostenere la dignità, l'identità e l'autodeterminazione delle persone detenute. In particolare, si analizza il ruolo dell'educazione al patrimonio e delle tecnologie immersive, con attenzione ai virtual tour come strumenti di accesso all'esperienza estetica e culturale in condizioni di reclusione. La restituzione del valore dell'esperienza da parte delle persone detenute, attraverso le attività promosse all'interno di un progetto di ricerca nazionale finalizzato all'educazione al patrimonio, mostrano come tali pratiche favoriscano l'elaborazione di processi di consapevolezza critica, attivino forme di benessere e incrementino la partecipazione, configurando l'apprendimento come spazio simbolico di libertà e come risposta pedagogica alle forme di esclusione che attraversano il sistema penitenziario.

1. Carcere come ambiente di apprendimento

Considerare l'istituzione penitenziaria come un contesto idoneo all'apprendimento può apparire, a un primo sguardo, un'operazione complessa e quasi paradossale. Tradizionalmente, l'educazione erogata in carcere è stata interpretata come uno strumento di intervento volto a correggere comportamenti devianti, e il suo valore è stato prevalentemente misurato attraverso l'impatto prodotto sulla riduzione della recidiva o sulla capacità di facilitare il reinserimento socio-lavorativo al termine della pena. Pur non negando tali dimensioni, questa prospettiva appare oggi riduttiva: l'apprendimento in carcere non rappresenta semplicemente una risorsa funzionale, ma costituisce un dispositivo trasformativo intrinsecamente legato alla dignità della persona detenuta.

L'associazione tra bassi livelli di istruzione e maggiore esposizione al rischio di condotte delinquenziali è ampiamente documentata da numerosi studi, che hanno evidenziato correlazioni significative tra criminalità, insuccesso scolastico, abbandono precoce dei percorsi formativi e deficit nelle competenze di base. Tali evidenze empiriche hanno giustificato, nel panorama internazionale, investimenti sempre più sistematici nella promozione di interventi educativi rivolti alla popolazione detenuta, nella consapevolezza che l'istruzione possa agire come fattore protettivo lungo l'intero arco di vita (Bynner, 2009). È utile ricordare, inoltre, che per una parte rilevante della popolazione carceraria – e in particolare per molte donne – la possibilità di intraprendere un percorso di studio si configura come un'opportunità scoperta solo al momento dell'ingresso in istituto, quando l'accesso alla formazione diventa, talvolta per la prima volta, concretamente praticabile (Zizioli, 2021). L'attenzione iniziale del sistema penitenziario, orientata principalmente alla garanzia del diritto all'istruzione, si è evoluta nel tempo verso una visione più ampia, che riconosce nella formazione un dispositivo finalizzato non solo all'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, ma anche alla crescita personale e alla ricostruzione identitaria. Questa evoluzione rispecchia un cambiamento concettuale rilevante, per il quale è sempre più evidente

che molte persone detenute presentano un livello di alfabetizzazione molto basso e competenze professionali insufficienti, elementi che rendono difficoltoso l'accesso a un'occupazione stabile. Tuttavia, negli ultimi anni si è progressivamente affermata una corrente critica che mette in discussione la centralità di un modello formativo strettamente orientato all'occupabilità. Tale approccio, ritenuto limitante, è stato superato da una prospettiva più olistica che sottolinea come l'educazione in carcere debba creare le condizioni per rispondere a una pluralità di bisogni formativi legati ai diversi contesti di vita, interni ed esterni all'istituzione, andando oltre il mero colmare lacune di competenze (Costelloe, Langelid & Wilson, 2012). In questa direzione, l'apprendimento viene interpretato come un processo dai riflessi estesi: non solo sull'economia personale e lavorativa del soggetto, ma anche su una serie di dimensioni relazionali, etiche e di benessere quotidiano. L'educazione, infatti, può incidere sulla capacità di mantenere relazioni familiari significative, favorire una gestione più sana della propria vita, stimolare forme di partecipazione comunitaria e facilitare il reinserimento nella società. Da ciò deriva una visione dell'educazione in carcere non come mera trasmissione di conoscenze, bensì come accompagnamento allo sviluppo integrale della persona, in grado di influenzare sia la sfera cognitiva sia quella comportamentale (Cannavò, 2004). La valenza educativa dell'esperienza detentiva è, dunque, interpretata come una potenzialità trasformativa: la formazione favorisce processi di rielaborazione personale, consente di ridefinire la propria traiettoria di vita e contribuisce a costruire un nuovo rapporto con sé stessi, con gli altri e con la comunità di appartenenza. Tale prospettiva ha importanti ricadute non solo sugli obiettivi e sulle finalità degli interventi formativi, ma anche sulle modalità pedagogiche e organizzative necessarie per rispondere in modo adeguato ai bisogni rilevati. Concependolo come un ambiente di apprendimento significativo, il carcere diviene un contesto nel quale l'educazione dovrebbe essere integrata trasversalmente in tutti i momenti della quotidianità detentiva. L'idea di fondo è che il carcere possa costituire un "ambiente capace", in cui la dimensione educativa non sia relegata ad attività occasionali, ma diventi una componente strutturale della vita delle persone detenute, con effetti tangibili sulla qualità della loro esperienza durante la pena e, soprattutto, sul percorso di reinserimento successivo (Cannavò, 2004). L'adozione di una prospettiva globale sull'apprendimento in carcere implica, in definitiva, una trasformazione dell'istituzione penitenziaria stessa. Essa richiede che la formazione sia riconosciuta come un diritto, ma anche come un'opportunità relazionale e identitaria, capace di restituire alle persone detenute un margine di autodeterminazione (Bezzi & Oggionni, 2021). La costruzione di un ambiente educativo integrato comporta dunque una revisione delle pratiche, dei modelli organizzativi e delle collaborazioni tra gli attori coinvolti, istituzionali, professionali e del terzo settore, affinché la pena diventi non solo un tempo di contenimento, ma anche un percorso orientato alla crescita, alla responsabilizzazione e al futuro.

2. La mediazione al patrimonio attraverso i *virtual tour*

La mediazione al patrimonio culturale materiale e immateriale costituisce un punto di accesso privilegiato per interrogarsi sulla funzione sociale di musei, aree archeologiche e spazi urbani e in particolare sul tipo di processi educativi che possono attivare. Superati finalmente i miti dell'origine, *neutralità, universalità, missione civilizzatrice* (Bodo & Cimoli 2023), i musei, e in particolare chi si occupa di educazione al patrimonio, sono sempre di più orientati ai temi della giustizia sociale, della partecipazione e del riconoscimento delle diverse soggettività con cui dialogano. Le strategie di *audience development*, *inclusione*, *accessibilità* che negli ultimi decenni hanno orientato l'azione delle istituzioni museali, hanno sviluppato nuove consapevolezze che dalla logica dell'"invito a entrare nel museo" o dalla disponibilità a "lasciare la parola", si stanno spostando verso le pratiche del "dare ascolto", della mediazione, della partecipazione, della condivisione del potere di interpretare e costruire narrative.
Da questi processi e in generale dall'esperienza estetica sono ancora però fortemente deprivate le fasce sociali

più marginalizzate, e fra queste la popolazione detenuta a cui il sistema penitenziario rischia di offrire un'esperienza educativa e relazionale depotenziata. In questo quadro le tecnologie immersive, in particolare i *virtual tour* possono rivelarsi strumenti preziosi, capaci di ampliare le possibilità di accesso al patrimonio culturale anche a chi fisicamente ne è escluso.

La tecnologia per la costruzione di spazi immersivi ha infatti negli ultimi anni avuto un grande sviluppo: i grandi musei hanno cominciato a proporre esperienze virtuali capaci di spaziare dalla digitalizzazione 3D di reperti o oggetti artistici ai tour ampliando l'accesso a luoghi altrimenti inaccessibili, superando barriere geografiche, economiche o fisiche (visitatori con disabilità, scuole remote). I *virtual tour* permettono di esplorare musei, siti archeologici e architetture storiche attraverso panoramiche a 360°, ricostruzioni tridimensionali e contenuti multimediali interattivi, fra questi si segnalano le proposte di tour virtuali proposte dal British Museum capaci di rivolgersi al pubblico scolastico.

La realtà virtuale consente dunque una fruizione svincolata da limiti fisici e geografici, rendendo l'esperienza, almeno per la parte che simula l'esperienza fisica, disponibile a un pubblico globale. Tali strumenti hanno un rilievo pedagogico evidente, facilitano l'apprendimento, offrono approfondimenti contestualizzati e sviluppano forme di partecipazione attiva, soprattutto per i giovani che già possiedono un'elevata familiarità con i linguaggi tecnologici.

La diffusione delle tecnologie immersive sta contribuendo a modificare radicalmente la funzione dei musei contemporanei, ormai intesi non solo come luoghi di conservazione e di trasmissione di saperi disciplinari ma anche come veri e propri laboratori di apprendimento. L'integrazione di realtà virtuale, realtà aumentata, proiezioni immersive e infrastrutture digitali avanzate, permette ai visitatori di interagire con gli ambienti culturali in modo dinamico e autonomo, instaurando un rapporto più immediato con le opere e con i contesti storici. In tal senso, il patrimonio culturale digitale non si configura come sostitutivo dell'originale, ma come una modalità alternativa di relazione (Ercolano, 2024), capace di aggiungere livelli informativi, emotivi e sensoriali che arricchiscono l'esperienza complessiva. Particolare attenzione è stata dedicata, negli ultimi anni, ai potenziali inclusivi delle tecnologie immersive. Le esperienze virtuali possono essere adattate tramite sottotitoli, descrizioni audio, interfacce ad alto contrasto, feedback di vario genere, permettendo la partecipazione di persone con disabilità uditive, visive o motorie.

Tra le attività svolte dal progetto PRIN PACE[4] dall'Unità di Ricerca dell'Università degli Studi di Siena si colloca la sperimentazione un ciclo di incontri in cui sono stati realizzati percorsi di educazione al patrimonio attraverso l'impiego di visori per la realtà immersiva. Nel corso della primavera e dell'autunno 2025, l'Unità di Ricerca ha proposto dei *virtual tour* a gruppi di persone detenute adulte e minorenni negli istituti penitenziari di Firenze e Prato. Durante gli incontri, i partecipanti hanno potuto esplorare alcuni luoghi significativi del patrimonio artistico e culturale italiano, tra cui la Cappella Brancacci, le Gallerie degli Uffizi, l'Area archeologica di Fiesole e la Cupola del Brunelleschi. In questo contesto, l'accesso all'ambiente museale virtuale, integrato e potenziato dalla lezione storico-artistica, assume un valore particolarmente rilevante per le persone private della libertà, che vivono quotidianamente una condizione di deprivazione estetica, urbana e relazionale. A conclusione dell'esperienza di *virtual tour*, è stato utilizzato un dispositivo dialogico ispirato al metodo del *circle time*, finalizzato alla rielaborazione individuale e collettiva del vissuto. Attraverso la condivisione guidata delle emozioni, delle immagini e dei significati emersi, i partecipanti hanno potuto dare parola all'esperienza, restituendola al gruppo in una dimensione di ascolto reciproco e di riconoscimento intersoggettivo.

Musei, siti archeologici e paesaggi culturali possono così entrare negli spazi detentivi non solo come strumenti educativi, ma anche come occasioni di evasione mentale, di ricostruzione identitaria e di promozione del benessere psicologico. La possibilità di muoversi liberamente in uno spazio virtuale, osservare dettagli, ascoltare

narrazioni e interagire con ambientazioni storiche restituisce alle persone detenute un'esperienza di apertura, di bellezza e di senso, in grado di contrastare la rigidità e l'isolamento del contesto carcerario. In tale contesto i *virtual tour* si mostrano autentiche pratiche pedagogiche, capaci di valorizzare la dimensione della scoperta e della fruizione dell'opera d'arte come forme di cura educativa e di riabilitazione personale e sociale. In linea con le riflessioni di Morelli (2023), la cura del patrimonio culturale anche quando mediato dalla tecnologia, continua a costituire un'occasione di trasformazione personale, capace di generare nuove percezioni di sé e del mondo. L'integrazione di esperienze VR nei percorsi formativi rivolti alle persone private della libertà rappresenta una risposta umanistica e innovativa al bisogno fondamentale di sentirsi parte di una comunità culturale più ampia, in dialogo con il passato e aperta al futuro (Augelli & Benelli, 2024).

3. Apprendimento in carcere come spazio di pratica di libertà

Riflettere sull'apprendimento in carcere implica confrontarsi con la rappresentazione sociale delle persone private della libertà e con le forme di esclusione simbolica che caratterizzano il sistema penale contemporaneo (Barone P., 2011). Pensare al carcere come *discarica sociale* (Margara, 2000) consente di cogliere con immediatezza come i soggetti che vivono un'interruzione del proprio percorso di vita dentro una istituzione totale vengano spesso percepiti come *scarti sociali*, come *dannati della terra* per riprendere Fanon (1962), destinati più alla rimozione che alla rigenerazione e alla rieducazione. Tale immaginario, profondamente stigmatizzante, (Goffman, 1961) produce una narrazione di inutilità che rischia di oscurare ogni possibilità educativa o trasformativa. È proprio contro questa logica di smaltimento che si colloca il lavoro di educatori/trici, insegnanti, volontari/e e formatori/trici, impegnati nel riconoscere alle persone detenute una fondamentale dignità educativa. Figure professionali che contestano l'idea della marginalità come destino e si propongono, piuttosto, di restituire voce e *agency* a coloro che il sistema tende a silenziare. In questa prospettiva, la pedagogia della parola di Danilo Dolci (Barone G., 2024), assume un ruolo decisivo, invitandoci a considerare il linguaggio non come un semplice strumento comunicativo, ma come un luogo di riappropriazione del sé e di ricostruzione dell'identità negata (Freire, 1970). Siamo ormai consapevoli che la conoscenza diventa autentica solo quando il soggetto riconosce il mondo come oggetto analizzabile e, al tempo stesso, si percepisce come agente capace di intervenire su di esso attraverso una postura epistemologica attiva. Tale consapevolezza non può essere disgiunta dalla prassi e l'unità dialettica azione–riflessione costituisce la condizione permanente per trasformare sé stessi e il contesto sociale. All'interno del carcere, questa *pedagogia della libertà* assume un valore ancora più significativo.

L'istituzione carceraria si configura storicamente come spazio di privazione radicale, non solo della libertà di movimento, ma anche delle relazioni, degli affetti e del tempo. Margara (2005) ha mostrato come le popolazioni carcerarie siano composte in larga parte da soggetti fragili, persone migranti, individui con vulnerabilità cognitive, persone segnate da dipendenze. Il carcere, dunque, non è solo dispositivo punitivo, ma raccoglitore di marginalità prodotte dalla società stessa. E proprio per questo la pedagogia sociale è chiamata a interrogarsi sul carcere come luogo emblematico nel rapporto tra individuo e collettività. Si tratta di un'istituzione spesso *invisibile*, di cui si discute solo in occasione di eventi eclatanti riportati dai media, ma che resta ai margini dell'immaginario collettivo. Inserire il carcere al centro della riflessione pedagogica significa riconoscere che l'educazione – e in particolar modo l'educazione al patrimonio (Cappellini, 2019) –, può contribuire a costruire condizioni di democrazia, giustizia e reinserimento sociale, ripensando al contempo il ruolo delle professioni educative, oggi chiamate ad affrontare nuove complessità e nuove emergenze. In questo contesto, l'apprendimento diventa una dimensione decisiva per riappropriarsi del proprio tempo e del proprio spazio. In un ambiente in cui il tempo può essere percepito come sospeso, definito dall'attesa del giudizio o della fine pena, l'accesso a percorsi formativi consente alla

persona detenuta di ricostruire un senso di progettualità e di orientamento. L'apprendimento, sia esso in presenza o mediato da tecnologie digitali, può restituire un orizzonte simbolico di libertà, permettendo di conoscere, riflettere, dialogare e confrontarsi su esperienze vitali che la detenzione non può e non deve annullare.
Particolarmente rilevante, in tale prospettiva, è la possibilità di integrare ambienti di apprendimento virtuali e strumenti digitali per ampliare l'accesso al sapere e alla cultura anche in condizioni di reclusione. L'esperienza educativa può, infatti, trovare spazio tanto nella fisicità dei luoghi quanto in dimensioni digitali che permettono alle persone detenute di esplorare contenuti culturali, visitare musei virtuali, accedere a risorse interattive o partecipare ad attività formative che superano i limiti strutturali dell'ambiente penitenziario (Mancaniello, 2020).
Il diritto ad essere sostenuti in percorsi di crescita è un diritto che rientra pienamente nelle logiche della formazione e trasformazione (Mezirow, 1991) individualizzata e che ha radici nella nostra Costituzione. Una declinazione concreta, capace di promuovere sviluppo personale, empowerment e reinserimento sociale (Decembrotto, 2024). Il valore della formazione e dell'apprendimento in carcere, nonostante i limiti e le difficoltà che spesso il sistema pone ai processi educativi, si configura come un atto profondamente politico e umano, divenendo una pratica di liberazione che contrasta la logica dell'esclusione e restituisce al soggetto detenuto la possibilità di pensarsi, ancora, come cittadino, come persona e come protagonista del proprio cambiamento.

4. Conclusioni

Riconoscere il carcere come spazio di apprendimento implica assumere una prospettiva pedagogica capace di interrogare criticamente i modelli punitivi e le narrazioni stigmatizzanti che segnano la condizione detentiva. L'esperienza formativa, quando fondata sul dialogo, sulla partecipazione e sulla valorizzazione del patrimonio culturale (Batini & Padalino, 2025), permette alle persone private della libertà di riappropriarsi del proprio tempo, di sviluppare consapevolezza critica e di intravedere nuove possibilità di futuro. In questo senso, l'educazione non rappresenta un complemento alla pena, ma un motore di trasformazione individuale e sociale e le tecnologie immersive e i *virtual tour*, lungi dal costituire semplici innovazioni strumentali, diventano dispositivi capaci di restituire accesso ad esperienze di apprendimento, nutrire l'immaginazione e creare connessioni con una comunità culturale più ampia. Le pratiche sperimentate nel progetto PRIN PACE 2022 confermano la potenzialità dei dispositivi digitali nel favorire processi di rielaborazione identitaria e nel contrastare la deprivazione culturale e relazionale propria del contesto penitenziario. L'apprendimento in carcere si configura così come una pratica di libertà e una risposta umanistica e politica che, attraverso la cultura, la parola e la bellezza, restituisce dignità ai soggetti e riattiva la loro capacità di essere cittadini e protagonisti del cambiamento sociale.

Note

[*] L'articolo nasce da un lavoro collettivo delle autrici, tuttavia la redazione del paragrafo 1 è da attribuire a Sabina Leoncini. Il paragrafo 2 è da attribuire a Chiara Damiani. Il paragrafo 3 è da attribuire a Maria Rita Mancaniello, le conclusioni sono state scritte congiuntamente.

[1] Maria Rita Mancaniello è Prof.ssa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli studi di Siena. E-mail: mariarita.mancaniello@unisi.it.

[2] Sabina Leoncini è Docente a contratto e Tutor Organizzatrice di Tirocinio presso l'Università degli studi di Siena. E-mail: sabina.leoncini@unisi.it.

[3] Chiara Damiani, esperta di museologia sociale e pratiche di mediazione, ambasciatrice EPALE e membro del coordinamento ICOM Toscana collabora attraverso la coop. Stazione Utopia con l'Università degli studi di Siena. E-mail: chiara.damiani@gmail.com.

[4] Il progetto PRIN PACE – *Patrimonio Culturale e Comunità educanti. Formare competenze e professionalità per un nuovo benessere urbano*, Progetto PRIN 2022 (Progetti di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale – MUR – finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU, codice: 2022W3NC33 CUP: J53D23011660008) è coordinato dalla Prof.ssa Francesca Marone dell'Università degli Studi Federico II di Napoli, in partenariato con la Prof.ssa Maria Rita Mancaniello dell'Università degli studi Siena e con la Prof.ssa Marisa Musaio dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Il progetto mira a indagare le potenzialità educative, sociali e culturali del patrimonio urbano e territoriale mediante le metodologie della ricerca-azione partecipativa, promuovendo pratiche innovative di educazione al patrimonio, finalizzate allo sviluppo pensiero critico, cittadinanza attiva e dialogo interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Augelli, A., & Benelli, C. (2024). *Difficult Lives: National and International Perspectives on Education in Prison*. *Encyclopaideia, 28*(69), 1–4.
- Barone, G. (2024). *Danilo Dolci. Una rivoluzione non violenta. La vita e l'opera di un uomo di pace*. Milano: Altreconomia.
- Barone, P. (2011). *Educazione e devianza: percorsi di pedagogia sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., & Padalino, P. (a cura di) (2025). *Patrimonio culturale e partecipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bezzi, E., & Oggionni, F. (2021). Prospettive riparative e inclusive nel contesto carcerario. In F. Oggionni (a cura di), *Educazione e giustizia. Prospettive pedagogiche per la riabilitazione e la riparazione* (pp. 45–67). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bodo, S., & Mascheroni, S. (2020). *Museums and citizenship education: Tools and practices for social inclusion*. Milano: Electa.
- Bodo, S., & Cimoli, A, (2023) *Il museo necessario. Mappe per tempi complessi*. Roma: Nomos.
- Bynner, J. (2009). *Lifelong learning and crime: A life course perspective*. Institute of Education/NIACE.
- Cannavò, C. (2004). *Libertà dietro le sbarre*. Milano: Rizzoli.
- Cappellini, R. (2019). *Arte e libertà. Percorsi educativi in contesti di disuguaglianza*. Milano: FrancoAngeli.
- Costelloe, A., Langelid, T., & Wilson, A. (2012). *Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report* (Order 23, DG Education and Culture Framework Contract 02/10 – Lot 1). GHK, in associazione con Anne Costelloe, Torfinn Langelid & Anita Wilson.
- Decembrotto, L. (2023). *Educare in carcere: elementi di critica pedagogica al paradigma ri-educativo* [E-book]. Erickson.
- Ercolano, M. (2024). *Educazione museale: Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*. Pisa: ETS.
- Fanon, F. (1962). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Roma: Herder Editrice.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York, NY: Anchor Books.
- Mancaniello, M.R. (2021). Istruzione e formazione nelle realtà penitenziarie italiane al tempo del coronavirus: una riflessione sulla didattica a distanza. Tra limiti e opportunità. *Studi Sulla Formazione Open Journal of Education*, *23*(2), 223–234.
- Margara, A. (2005). Le misure alternative per un'altra penalità. *Il seme e l'albero*, XIII (agosto–dicembre).
- Margara, A. (2000). *Il carcere e la pena*. Firenze: Edizioni Regione Toscana.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morelli, U. (2023). *Indifferenza. Crisi di legame sociale, nuove solitudini e possibilità creative*. Roma: Castelvecchi.
- Zizioli, E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.

Ambienti educativi flessibili per la sostenibilità culturale: preservare e creare nella società onlife

Diletta Chiusaroli[7]

Keywords
Società onlife, Sostenibilità culturale, Ambiente ibrido, Creatività.

Abstract
Nell'attuale scenario della generazione onlife è necessario ed urgente garantire ambienti di apprendimento flessibili rivolti a preservare la sostenibilità della cultura e al tempo stesso capaci di aprirsi a nuovi spazi e prospettive. Con il presente lavoro si intende mettere in luce la centralità dell'essere umano che apprende in ambienti in continua evoluzione, sempre più interconnessi ed influenzati dal mondo digitale, in cui va garantita un'interdipendenza positiva e critica fra il mondo reale e virtuale. La scuola, nella sua funzione di guida, deve accompagnare lo studente nella comprensione della propria cultura e garantire che le future generazioni possano apprendere dalle altre, considerando tutte le implicazioni della vita sociale e culturale che la società onlife apporta. Promuovere la sostenibilità della cultura significa anche sviluppo della creatività ed innovazione, essenziali affinché "l'ambiente ibrido" dei cittadini del domani contribuisca alla realizzazione del saper fare e del saper essere di ciascuno.

1. Introduzione

Nello scenario educativo degli ultimi 20 anni gli ambienti di apprendimento hanno subito importanti cambiamenti, in maniera specifica il contributo più incisivo è stato apportato dall'evoluzione del digitale che ha trasformato radicalmente il modo in cui gli studenti accedono alle informazioni e interagiscono con il materiale didattico così da ampliare per gli stessi le possibilità di apprendimento sia all'interno che all'esterno della classe.
Riguardo il punto di vista dei docenti si può fare riferimento ai dati emersi dall'ultima indagine TALIS Teaching and Learning International Survey (OECD, 2025) che evidenziano come gli atteggiamenti e l'utilizzo degli strumenti digitali per l'apprendimento degli studenti variano considerevolmente tra i diversi sistemi educativi. In generale, gli insegnanti concordano sul fatto che l'utilizzo di strumenti digitali sviluppi l'interesse degli studenti per l'apprendimento (in media l'85%). Tuttavia, le opinioni sono meno favorevoli riguardo al fatto che gli strumenti digitali migliorino il rendimento scolastico, in media, circa un insegnante su due conviene sul fatto che le risorse e gli strumenti digitali possano distrarre gli studenti dall'apprendimento. Inoltre, mediamente circa sette insegnanti su dieci, ritengono che l'uso di risorse e strumenti digitali porti gli studenti a presentare contenuti ottenuti online come propri lavori.
I riferimenti normativi, supportati dai costrutti pedagogici, hanno contribuito nel tempo al cambiamento di una visione sempre più rivolta alla centralità della persona che ha comportato progressivamente ad una revisione degli ambienti di apprendimento. Nell'attuale scenario la ricerca lavora affinché questi nuovi ambienti di apprendimento rispettino e considerino sempre più le esigenze e le specificità individuali degli studenti, le loro abilità, attitudini ed interessi: La scuola, nella sua funzione di guida ed orientamento e con lo scopo di realizzare un apprendimento attivo e significativo, ha il compito di incoraggiare la consapevolezza di sé e di promuovere una sostenibilità della cultura con il fine di salvaguardare il potenziale umano degli studenti e studentesse nelle pratiche di insegnamento-apprendimento.

Riguardo il concetto di sostenibilità della cultura la ricerca ha focalizzato l'attenzione sugli strumenti utili per integrare la cultura come elemento chiave dello sviluppo sostenibile (Soini & Birkeland, 2014). A livello europeo, l'azione COST IS1007 "Investigating Cultural Sustainability" ha avuto come scopo quello di elaborare un quadro analitico completo individuando tre "ruoli" della cultura nello sviluppo sostenibile in grado di consentire lo studio e l'applicazione strutturata di "cultura e sviluppo sostenibile" (Dessein, Soini, Fairclough & Horlings, 2015). In primo luogo, la cultura può svolgere un ruolo di supporto e autopromozione, caratterizzato come "cultura nello sviluppo sostenibile". Questo amplia il discorso convenzionale sullo sviluppo sostenibile, aggiungendo la cultura come quarto pilastro autonomo, accanto a considerazioni e imperativi ecologici, sociali ed economici. In secondo luogo, un ruolo "cultura per lo sviluppo sostenibile" che evidenzia la cultura come una forza più influente, in grado di operare al di là di se stessa. Questo ruolo sposta la cultura verso una modalità di inquadramento, contestualizzazione e mediazione in grado di bilanciare tutti e tre i pilastri esistenti e orientare lo sviluppo sostenibile tra pressioni e bisogni economici, sociali ed ecologici. In terzo luogo, un ruolo più incisivo "cultura come sviluppo sostenibile" che vede la cultura come il fondamento e struttura necessari per raggiungere gli obiettivi dello sviluppo sostenibile. In tutti e tre i ruoli, si evidenzia che la cultura è centrale ed è alla base di tutte le decisioni e azioni umane e può costituire persino un nuovo paradigma nell'approccio al costrutto di sviluppo sostenibile, fa sì in tal modo che cultura e sostenibilità diventino reciprocamente interconnesse; le distinzioni tra le dimensioni economica, sociale e ambientale della sostenibilità iniziano pertanto a svanire (Dessein et al., 2015).
Nell'azione didattica le aule tradizionali stanno cedendo il passo ad ambienti di apprendimento che diventano oggi sempre più flessibili, tali da permettere agli studenti di apprendere in maniera diversa e più stimolante rispetto al passato, anche la progettazione degli spazi riveste un ruolo fondamentale ed è necessaria per garantire la collaborazione, la creatività e l'innovazione durante i processi di insegnamento-apprendimento. L'uso di tecnologie avanzate, come la realtà virtuale, l'Intelligenza artificiale e la realtà aumentata, sta ulteriormente rivoluzionando l'ambito dell'istruzione (Panciroli & Rivoltella, 2023), offrendo esperienze di apprendimento immersivo e coinvolgente e dove è urgente avviare una profonda riflessione sull'importanza di una sostenibilità culturale dell'individuo che oggi apprende in ambienti in continua evoluzione, sempre più interconnessi fra il reale e il virtuale e dove la consapevolezza della propria identità culturale diventa prerequisito per garantire un equilibrato successo formativo nel cittadino di domani, che ogni giorno di più si ritrova smarrito e fragile in ambienti di apprendimento sempre più ibridi, e dove ognuno sembra essere in balia delle onde e le identità personali si riciclano come i materiali (Vásquez Rocca, 2008).

2. La società onlife e gli ambienti "ibridi" nella scuola 4.0

Attraverso il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4: Istruzione e Ricerca (PNRR D.M. n.161 del 14 Giugno 2022), la Scuola italiana è impegnata nel processo di cambiamento ed innovazione degli ambienti di apprendimento, con lo scopo di offrire nuove opportunità per migliorare l'apprendimento e preparare gli studenti alle sfide del futuro. La Scuola 4.0 ha al centro la trasformazione dei luoghi educativi che da aule tradizionali si avviano anche esse ad essere quei luoghi ibridi nei quali la realtà è integrata con strumenti e piattaforme digitali in grado di garantire apprendimenti autentici e pratiche educative sempre più flessibili e personalizzate. I nuovi ambienti di apprendimento definiti "ibridi" creano un contesto più dinamico con relative ricadute positive anche per l'inclusività, l'engagement degli studenti e la motivazione, oltre che ad offrire ai docenti strumenti di valutazione e feedback capaci di monitorare in tempo reale i progressi degli studenti. Il concetto di ambiente è connesso all'idea di "ecosistema di apprendimento", formato dall'incrocio di luoghi, tempi, persone, attività didattiche, strumenti e risorse. Non sono sufficienti, dunque, solo lo spazio e la tecnologia per creare un ambiente innovativo, ma sono fondamentali la formazione, l'organizzazione del tempo e le metodologie didattiche. La responsa-

bilità di abilitare lo spazio alla pedagogia e di trasformarlo in "ambiente di apprendimento" è affidata al dirigente scolastico per l'aspetto organizzativo e ai docenti per l'aspetto didattico, ma richiede il coinvolgimento attivo dell'intera comunità scolastica per rendere sostenibile il processo di transizione verso un più efficace modello formativo ed educativo (PNRR, D.M. n.161 del 14 Giugno 2022. Missione 4, Istruzione e Ricerca, Piano Scuola 4.0, p.3). Secondo quanto appena citato la realizzazione dei nuovi ambienti di apprendimento devono necessariamente includere il coinvolgimento attivo degli studenti che non può realizzarsi se non vi è altrettanta formazione e consapevolezza da parte del sistema educativo dell'altro ambiente ibrido, ossia l'Infosfera, che gli attuali studenti nazionali ed internazionali vivono ogni giorno. A parlare di Infosfera è il filosofo italiano Floridi (2009, 2019) noto per i suoi contributi alla filosofia dell'informazione e all'etica digitale grazie ai quali descrive come il digitale abbia cambiato l'esistenza individuale e collettiva influenzando ogni aspetto della società moderna (Nida-Rumelin & Weidenfeld, 2019). Per Infosfera intende uno scenario inedito nel quale il mondo reale e quello virtuale vivono interconnessi, esattamente come nella Biosfera tutti gli esseri viventi costruiscono la loro vita biologica, l'Infosfera è l'ambiente nel quale vengono costruite le informazioni e dove l'intelligenza umana e quella artificiale si incontrano nella vita quotidiana (Floridi, 2009). Secondo quanto detto, è necessaria una profonda conoscenza di tutta la prospettiva della cosiddetta società onlife, neologismo sempre coniato da Floridi (2017), società in cui è cambiato anche il più semplice concetto di tempo e spazio e dove è sempre più urgente ancorare, in maniera ben salda al terreno, le radici del mondo reale che troppo velocemente rischiano di sradicarsi e confondersi con quelle della realtà virtuale. Il termine onlife è una fusione di online e offline, che indica come le distinzioni tra il mondo virtuale e quello reale stiano diventando sempre più sfumate, secondo Floridi viviamo una nuova esistenza nella quale la barriera fra reale e virtuale è paragonata alla vita delle Mangrovie, piante che vivono dove l'acqua dolce del fiume incontra quella salata del mare, e dove è difficile comprendere il limite del dolce e del salato esattamente come è difficile comprendere il confine fra il reale e il virtuale nel nostro quotidiano, un habitat ormai ibrido proprio come quello delle mangrovie (Floridi, 2017). La società Onlife non è comunque adeguatamente formata e preparata per vivere al meglio questa nuova condizione umana (Fabbri, 2020) ed è necessario creare valide forme di adattamento con regole etiche che preservino l'essenza dell'essere umano prima ancora di insegnarlo a dei robot. Floridi (2022) ha dato un contributo rilevante al dibattito sull'etica nell'uso dell'intelligenza artificiale, proponendo una visione olistica per affrontare le sfide che essa pone. Il suo lavoro fornisce numerosi spunti di riflessione sull'impiego responsabile e sostenibile delle nuove tecnologie, sottolineando l'importanza di un loro utilizzo orientato a favorire lo sviluppo armonioso della società, preservando al contempo la dimensione umana e il benessere dell'ambiente in cui viviamo.

3. Educare alla sostenibilità culturale nella società Onlife

Secondo quanto premesso e in un'ottica di ecologia dell'ambiente il presente lavoro intende concentrarsi sull'importanza di uno degli strumenti educativi che la scuola ha a disposizione per prendersi cura proprio di questa società sempre più ibrida e "salmastra". Fra gli strumenti sicuramente possiamo annoverare la pratica educativa alla sostenibilità culturale, la quale è in grado di apportare benefici attraverso il preservare e creare la consapevolezza di sé negli studenti, con conseguente sviluppo di comunità resilienti in grado di affrontare le sfide nell'attuale scenario in cui la fragilità umana e il senso di incertezza stanno prendendo il sopravvento e nel quale è necessario anche apprendere che il potenziale umano è assolutamente in grado di "scollegarsi" con senso critico dagli ambienti virtuali per rientrarvi più consapevoli (Francesconi, 2023). Per sostenibilità culturale si intende proprio la capacità di preservare, promuovere e valorizzare la diversità culturale nel tempo, garantendo continuità e vitalità delle tradizioni, delle pratiche culturali e delle espressioni artistiche, in modo che possano essere tramandate alle

generazioni future, inoltre, la sostenibilità culturale riconosce che la diversità culturale è fondamentale per un futuro sostenibile e come già sostenuto dall'organizzazione mondiale Città e Governi Locali Uniti (CGLU, Agenda 21 per la cultura, 2004) è il principale patrimonio dell'umanità ed è un bene comune al pari dell'ambiente nel quale viviamo. In questo contesto favorire dei percorsi di educazione alla sostenibilità culturale anche attraverso pratiche educative interculturali significa soprattutto favorire l'apertura verso l'altro e ai nuovi sistemi dell'ambiente circostante, nella società online non riguarda più semplicemente mantenere vive le proprie "radici" ma saperne garantire l'essenza di fronte ai cambiamenti ai quali l'essere umano deve continuamente riadattarsi per incorporare nuovi mondi e altre realtà, ma anche la costruzione di identità digitali che influenzano la percezione di sé e degli altri dando vita a nuove dinamiche sociali. Perdere o non comprendere le proprie identità può avere impatti negativi e può contribuire alla perdita della coesione sociale e alla garanzia di sviluppare attraverso la scuola una comunità resiliente oggi più che mai necessaria per affrontare le sfide di quella che Bauman (2000) definisce una modernità liquida, fluida, dinamica e piena di incertezze, dove niente ha il tempo di solidificarsi e restare statico e dove ogni giorno bisogna riadattarsi a nuove forme. Una società moderna dove si sta correndo il rischio di avere dei luoghi disconnessi dagli ambienti circostanti, i "non luoghi" come definiti da Augé (2005) nei quali non esistono identità e storia e per questo impossibilitati ad avere qualsiasi relazione con l'ambiente circostante.

Secondo quanto evidenziato le pratiche educative rivolte alla sostenibilità della cultura e che lavorano sull'importanza della consapevolezza dell'essenza umana, offrono anche l'occasione di potenziare la flessibilità di pensiero, uno degli elementi essenziali della dimensione creativa dell'individuo, intrinseca proprio nel processo del preservare e creare nella società onlife, nell'acquisizione di consapevolezza di sé e dell'altro e nel ricercare un'omeostasi fra identità reali e identità digitali. Coltivare e sviluppare questa ulteriore caratteristica attraverso la sostenibilità culturale migliora significativamente la capacità creativa degli studenti permettendo loro di trovare soluzioni efficaci ed innovative alle sfide complesse della società onlife con conseguenti ricadute sul senso di autoefficacia di ciascuno. Rafforzando il senso di auto-efficacia i cittadini del domani avranno un nuovo modo di affrontare l'incertezza, lo smarrimento e il disagio, sapranno perseverare di fronte alle difficoltà e avranno la capacità di trasformare gli ostacoli in valide opportunità.

Infine, ma non per ultimo, è bene sottolineare il contributo che un'educazione alla sostenibilità culturale apporta al concetto di inclusività. Infatti, all'interno della sostenibilità culturale a svolgere un ruolo cruciale è soprattutto il principio di reciprocità, garante assoluto di qualsiasi approccio inclusivo. Per reciprocità all'interno di questo lavoro intendiamo lo scambio bidirezionale che inizia proprio dalla consapevolezza di sé, la promozione di relazioni di fiducia che consolidano il senso di appartenenza e solidarietà, essenziali per una comunità culturale forte e resiliente e capaci di affrontare sfide collettive. La reciprocità inoltre incoraggia l'inclusione, permettendo lo scambio di idee e pratiche tra culture diverse, ma anche fra ambienti reali e virtuali, contribuendo alla realizzazione di una società più inclusiva, equa e armoniosa che attraverso il mutuo sostegno diviene più resiliente e capace di adattarsi e affrontare le sfide globali per una sostenibilità a lungo termine delle comunità e dell'ambiente.

4. Conclusioni

Partendo da queste riflessioni è dunque necessario promuovere all'interno dei nuovi ambienti di apprendimento un'educazione alla sostenibilità culturale per favorire il benessere individuale e la coesione sociale attraverso un approccio olistico che tiene conto dell'interconnessione tra cultura, ambiente e società e che quindi può contribuire alla ricerca di nuove forme di adattamento che siano in grado di preservare e promuovere l'essenza dell'essere umano nella società moderna sempre più globalizzata, multiculturale ed interconnessa con l'altro soprattutto attraverso il virtuale. La cultura si presenta anche come collante sociale per una identità condivisa che

rafforza il senso di appartenenza e la cura per i beni comuni, per l'inclusione ed il dialogo, e costituisce, inoltre, un ponte tra generazioni, lingue e provenienze diverse. La cultura è capitale sociale che, grazie alle reti culturali, contribuisce alla resilienza delle comunità.

La flessibilità degli ambienti non può e non deve riguardare soltanto gli spazi che li compongono ma deve riguardare soprattutto la reciprocità e la circolarità tra il reale e virtuale, così come tra l'individualità e la collettività. Flessibilità intesa come la capacità di aderire al proprio micro-sistema e alla propria individualità e sapersi reinventare continuamente con il fine di adattarsi in maniera efficace all'ecosistema nel quale viviamo. All'interno del contesto scolastico, dove i futuri cittadini del domani, rappresentano troppo spesso l'incertezza della società onlife, bisogna favorire l'acquisizione delle competenze trasversali anch'esse da rinnovare e che necessitano una più chiara condivisione e consapevolezza nelle aule affinché le stesse supportino il fine reale del processo di insegnamento-apprendimento, ancora e troppo spesso, legato solo al concetto del sapere piuttosto che al processo che da esso accompagna verso il saper fare per raggiungere il saper essere.

Non può essere trascurata, infine, la necessità di acquisire competenze in materia di sostenibilità da integrare nei programmi educativi predisposti in qualsiasi contesto di apprendimento sia scolastico che della formazione continua al fine di aiutare le persone a sviluppare conoscenze, abilità e atteggiamenti che promuovano modi di pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e cura per il pianeta terra e per il bene pubblico. A tal proposito l'Unione Europea ha promosso lo sviluppo di un quadro europeo di competenze in materia di sostenibilità denominato GreenComp. Il documento comprende quattro aree di competenza interconnesse: "incarnare i valori della sostenibilità", "accettare la complessità nella sostenibilità", "immaginare futuri sostenibili" e "agire per la sostenibilità" ed è concepito per essere un riferimento, non prescrittivo, per programmi di apprendimento che promuovono la sostenibilità come competenza (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022).

Note

[1] Diletta Chiusaroli è RTDa in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale. Si occupa principalmente di temi che riguardano la didattica, la disabilità, l'inclusione, il rapporto scuola famiglia, la formazione degli insegnanti. E-mail: d.chiusaroli@unicas.it

Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (2005). *Nonluoghi: Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Bari: GLF Editori Laterza.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CGLU – Città e Governi Locali Uniti. (2004). *Agenda 21 della cultura: Un impegno delle città e dei governi locali per lo sviluppo culturale*. Roma: Arci Direzione Nazionale.
- Dessein, J., Soini, K., Fairclough, G., & Horlings, L. (Eds.). (2015). *Culture in, for and as sustainable development: Conclusions from the COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability*. Finland: University of Jyväskylä.
- Fabbri, M. (2020). Preadolescenti onlife: Educare alla cittadinanza digitale. *MeTis: Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 10*(1), 139–161.
- Floridi, L. (2009). *Infosfera: Etica e filosofia nell'età dell'informazione*. Torino: Giappichelli.
- Floridi, L. (2017). *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Floridi, L. (2019). *La quarta rivoluzione: Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Francesconi, D. (2023). La pedagogia sistemica tra intelligenze collettive e reti onlife per lo sviluppo sostenibile. *Pedagogia Oggi, 21*(2), 148–154.
- Nida-Rümelin, J., & Weidenfeld, N. (2019). *Umanesimo digitale: Un'etica per l'epoca dell'intelligenza artificiale*. Milano: FrancoAngeli.

- OECD. (2015). *Schooling redesigned: Towards innovative learning systems* (Educational Research and Innovation). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. Paris: TALIS, OECD Publishing.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia; Scholé.
- PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. (2022). *D.M. n. 161 del 14 giugno 2022: Missione 4, Istruzione e Ricerca, Piano Scuola 4.0*.
- Soini, K., & Birkeland, I. (2014). Exploring the scientific discourse of cultural sustainability. *Geoforum, 51*, 213–223.
- UNESCO. (2022). *Re|Shaping policies for creativity: Addressing culture as a global public good*. Paris: UNESCO.
- Vásquez Rocca, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 19*(3).

Lifelong Learning al museo: ambienti, pratiche educative e strumenti per lo sviluppo delle competenze

Laura Ceccacci[1]

Keywords
Educazione museale, Apprendimento permanente, Competenze digitali, Metodologie didattiche, IA generativa.

Abstract
Gli ambienti museali sono spazi privilegiati per l'educazione di un pubblico adulto e attualmente l'offerta più innovativa è prevalentemente orientata sulla proposta di esperienze immersive e gamificate, di grande attrattività. Il contributo propone una riflessione sulla valutazione degli impatti di queste scelte, in particolare sullo sviluppo delle competenze dei visitatori. Presenta quindi soluzioni alternative, che utilizzano l'IA generativa, attraverso progettazioni di attività laboratoriali basate su metodologie didattiche innovative efficaci sugli apprendimenti, in cui la co-costruzione di nuovi contenuti rende possibile l'osservazione e la descrizione delle competenze in azione dei visitatori nella cornice del framework europeo DigComp 3.0.

1. Introduzione

La dimensione *LifeLong* dello sviluppo dei processi cognitivi invita ad uscire dagli spazi tradizionali dell'istruzione per aprirsi a una molteplicità di contesti; nella dimensione dell'apprendimento permanente il museo ha un ruolo cruciale (Zanazzi, 2022). Può rappresentare per i visitatori un ambiente d'apprendimento *formale* (istituzionale e strutturato, che prevede attestazioni, date le sue finalità di studio e ricerca), *non formale* (strutturato e intenzionale, ma senza certificazione dei percorsi, come nelle visite guidate o nelle attività svolte da esperti), *informale* (non strutturato e non intenzionale, con riferimento ad audioguide, pannelli informativi, schermi interattivi) (Commissione Europea, 2000; Muscarà & Romano, 2020; Minello, 2018; Nardi, 2011).
Nella sua versione più attuale, la valorizzazione del patrimonio museale è fortemente orientata alla *Digital Transformation*, che integra le collezioni di opere e reperti in ambienti tecnologicamente avanzati, con la creazione di musei *della meraviglia* (Cataldo & Paraventi, 2023).
Le tecnologie possono avere un ruolo fondamentale nella fisionomia dei musei: possono intervenire sul *contenitore*, ossia sulle modalità di allestimento e di presentazione del bene; sul *contenuto*, quindi sulla modalità di narrazione del bene stesso; sulle modalità di *incontro* tra bene culturale e visitatore, costruendo scenari partecipativi di fruizione che si integrano nell'architettura dell'istituzione culturale (Zanazzi, 2022). La possibilità di muoversi in scenari progettati per integrare dimensione reale e virtuale, attraverso vari strumenti, consente alle istituzioni museali di potenziare la propria attrattività e di dialogare con un pubblico diversificato e ampio, sempre più protagonista della visita (Baldassarre & Sacco, 2023). Grazie all'interazione con gli altri e al coinvolgimento nelle trame narrative (Toto et al., 2024; Di Paolo & Zollo, 2023; Fiore & De Marco, 2022), il visitatore può vivere un apprendimento esperienziale (Kolb, 1984), contestuale (Hein, 1998) e situato (Lave & Wenger, 2006).
Negli ambienti museali più innovativi al pubblico vengono principalmente proposte esperienze immersive e gamificate, di grande impatto e coinvolgimento (Cataldo & Paraventi, 2023; Gaggioli & Mancini, 2023; Massi et al., 2021), che possono avviarsi come efficace strategia di marketing anche prima dell'accesso al museo (Di Raddo, 2023; Bonacini, 2021).

Le esperienze immersive hanno molteplici possibilità di design di ambienti e situazioni virtuali (Coppola & Zanazzi, 2020). L'impiego del digitale riguarda prevalentemente realtà aumentata (AR) e virtuale (VR) (Tardini, 2023). L'AR fa riferimento a sistemi proiettivi di contenuti virtuali che permettono all'utente di osservare lo spazio che lo circonda arricchito di elementi esterni, contaminando ciò che è reale con il virtuale, la VR permette di effettuare balzi spazio-temporali tra dimensione reale e virtuale, cambiando scenario, ambientazione, cognizione del sé, visuale; entrambe implicano il movimento del corpo nello spazio coinvolgendo un pubblico in esperienze multisensoriali e inclusive (Coppola & Zanazzi, 2020).

Le tecnologie di apprendimento *edutainment*, che mixano strategie educative e di intrattenimento (Baldassarre & Sacco, 2023; Attademo, 2020) sono invece alla base delle esperienze gamificate[2], realizzate attraverso due vie: la creazione di prodotti specifici come *Educational* e *Serious Games*, e la gamification, ossia l'integrazione di elementi tipici del gioco nel processo di apprendimento. La ricerca internazionale conferma l'efficacia educativa della gamification (Bonaiuti et al., 2017), in quanto presenta tutti gli elementi che impattano positivamente sull'apprendimento nelle metanalisi di Hattie (2016): attivano infatti la motivazione intrinseca sia a livello sociale (competizione, cooperazione, riconoscimento) sia individuale (dimensioni della sfida, curiosità, controllo, fantasia) (Bonaiuti et al., 2017). Una delle sue caratteristiche è inoltre l'adattabilità al contesto, che la rende quindi spendibile in azioni educative volte all'inclusione (Ceccacci, 2022).

Videogame, app interattive, AR e VR, ricostruzioni a 360° e 3D, ambienti multisensoriali, metaverso consentono oggi ai visitatori di esplorare alcune collezioni seguendo un personale percorso di scoperta, mettendosi alla prova e osservando i risultati delle proprie interazioni (Coppola & Zanazzi, 2020; Gobbi, 2019). Grazie alla spettacolarità di queste tecnologie, l'attrattività sul pubblico è potente (Bonacini, 2021; Baldassarre & Sacco, 2023).

2. Apprendimento permanente al museo: ambienti gamificati e immersivi e nuove sfide

L'ambiente, "terzo educatore" nella pedagogia di Malaguzzi[3], nella sua versione gamificata e immersiva è attualmente la forma privilegiata dell'educazione museale innovativa. L'apprendimento nei musei è diverso da quello che avviene nei luoghi dell'educazione formale e gli adulti che apprendono hanno specifiche caratteristiche. Molte delle buone prassi che ricorrono a metodologie didattiche messe a punto per le scolaresche possono essere applicate al pubblico adulto di un museo, tenendo in considerazione alcune peculiarità: rispetto a un pubblico più giovane, l'esperienza di apprendimento deve essere ancora maggiormente occasione per valorizzare i propri interessi, il proprio vissuto o la percezione di sé, e deve avere uno scopo preciso: l'esplorazione di nuove idee, la scoperta di talenti nascosti, la ricerca di identità e di significato culturale, lo sviluppo di competenze e abilità attraverso lo svolgimento di attività (Gibbs et al., 2007).

Ma quali sono gli impatti di questo orientamento dell'educazione museale nella dimensione permanente dell'apprendimento? In che misura è possibile valutarne l'efficacia sullo sviluppo delle competenze[4]? Si tratta di questioni articolate e complesse. L'apprendimento museale è un'esperienza dinamica, dalla natura destrutturata e frammentata: andando oltre la rilevazione del gradimento dei visitatori, può rivelarsi difficile da incasellare (Zanazzi, 2022). Non esiste infatti attualmente una raccolta sistematica di dati in grado di documentare e valutare efficacia degli interventi sull'apprendimento dei visitatori: sarebbero necessari metodi e strumenti creati *ad hoc*, ma nei musei sembra mancare ancora un adeguato approfondimento di natura empirico-sperimentale (Falk & Dierking, 2000; Coppola & Zanazzi, 2020; Piazza & Rizzari, 2022; Zanazzi, 2022), che faccia un decisivo passo in avanti rispetto alla questione non sottovalutabile del marketing e dell'efficacia sull'incremento delle visite (Bonacini, 2021; Baldassarre & Sacco, 2023). Soprattutto rispetto all'introduzione di innovazioni tecnologiche, che richiedono alle istituzioni museali grandi investimenti di spesa per i costi elevati di realizzazione degli ambienti immersivi e gamificati, spesso affidati a soggetti esterni specializzati (Piazza & Rizzari, 2022), la valutazione ha un

ruolo fondamentale: a tutela dell'interesse delle istituzioni e dei fruitori dei beni culturali, oltre che di promozione del cambiamento e del miglioramento continuo nei processi di valorizzazione del patrimonio (Zanazzi, 2022).
La documentazione dello sviluppo delle competenze richiede l'adozione di dispositivi congrui finalizzati all'osservazione e alla descrizione, che rispettino requisiti di affidabilità e attendibilità, patrimonio di esperienze consolidate da più di un decennio nel mondo della scuola grazie all'affermazione di una cultura della valutazione, sia a livello di sistema che delle pratiche didattiche (Cerini & Spinosi, 2017). I servizi educativi museali, per favorire l'apprendimento, dovrebbero definire standard di qualità attraverso il monitoraggio e la valutazione continua (Zanazzi, 2022). Sebbene sia importante che il museo si trasformi in un luogo piacevole e interattivo, per far vivere al visitatore un'esperienza ludica e coerente con le proprie competenze, la ricerca mette in guardia dai rischi di «disneyficazione»: la trasformazione degli ambienti museali in imitazioni del settore del tempo libero e dello spettacolo, che asseconda le tendenze di consumo a favore dell'autofinanziamento attraverso l'audience, rappresenterebbe una banalizzazione, disconnessa dal senso delle collezioni di reperti e opere (Baldassarre & Sacco, 2023; Zanazzi, 2022).
In questa direzione, per quanto riguarda l'impatto delle tecnologie sui risultati di chi apprende, la ricerca *Evidence Based*[5] (Bonaiuti et al., 2017; Hattie, 2016; Vivanet, 2013) fornisce chiare indicazioni: le nuove tecnologie non hanno un effetto significativo, e talvolta rappresentano un potente distrattore (Bonaiuti et al., 2017), escludendo circoscritte "felici eccezioni" e l'area dell'inclusione (Gui, 2019). L'efficacia delle tecnologie dipende dall'uso e dal livello di integrazione con le strategie di attivazione cognitiva che sono in grado di proporre progettisti ed educatori (Comi et al., 2017) e quindi dalle loro competenze pedagogico digitali, che hanno una fondamentale cornice di riferimento nel framework europeo *DigCompEdu* (Bocconi et al., 2018).
Queste sollecitazioni invitano a rivolgere lo sguardo anche verso altre esperienze e metodologie didattiche innovative, di cui la ricerca in campo educativo ha testato l'efficacia sugli apprendimenti, che i musei potrebbero utilizzare per coinvolgere il pubblico (Baldassarre & Sacco, 2023). Alcune di esse consentono inoltre di coinvolgere maggiormente i visitatori nella co-costruzione di nuovi contenuti, in modo che essi stessi possano generare nuovi elaborati concreti, andando oltre la partecipazione a percorsi esperienziali progettati da altri. Proprio attraverso la creazione collaborativa di nuovi elaborati diventa possibile osservare e descrivere le competenze in azione (Cerini & Spinosi, 2017).
In questi termini, la promozione di dialogo e confronto tra esperti di didattica e dei sistemi museali rappresenterebbe una grande risorsa, come opportunità di condividere un patrimonio di strategie e strumenti utili per documentare lo sviluppo di competenze, favorendo una costruzione della conoscenza personalizzata e la creazione di nuove narrative.

3. Progettare per promuovere, osservare e documentare lo sviluppo di competenze col supporto dell'IA generativa

Il contributo propone tre progettazioni di attività di educazione museale collaborative e laboratoriali: *Chatta con la regina*, per il Museo nazionale Antiquarium di Numana (AN), *Animali impossibili*, per il Museo diocesano di Ancona, *Parole segrete della famiglia Leopardi*, per il Museo Civico Villa Colloredo-Mels di Recanati (MC).
La finalità è lo sviluppo delle competenze di cittadinanza digitale del visitatore, promuovendo creatività e spirito critico nella dimensione di un apprendimento permanente, attraverso la co-costruzione di nuovi artefatti, con costi contenuti grazie all'adozione di tecnologie facilmente accessibili: le app di Intelligenza Artificiale (IA) generativa.
I laboratori sono accomunati dai seguenti aspetti: il riferimento esplicito a metodologie didattiche di comprovata efficacia sugli apprendimenti; la conduzione collaborativa tra personale museale (per l'esplorazione dei reperti) e esperti di didattica (per l'animazione digitale e l'osservazione delle competenze tramite strumenti dedicati); la

dimensione ridotta del gruppo di partecipanti (massimo 10), omogenea per fascia d'età (bambini/ragazzi/adulti); la durata di due ore; la disponibilità di strumenti (rubriche di valutazione) finalizzati all'osservazione e descrizione di competenze, rielaborati e adattati da un modello autorevole e condiviso dalla comunità scientifica a livello europeo: il *DigComp*[6]; la semplicità dei supporti tecnologici richiesti (una postazione con pc con collegamento alla rete e uno schermo per la condivisione); l'agevole condivisione tramite link con i fruitori dei contenuti generati collaborativamente.

I primi due laboratori (*Chatta con la regina* e *Animali impossibili*) fanno riferimento al quadro metodologico della Lettura Aumentata (LA)[7], progetto dell'Erasmus+ promosso in Italia da Roncaglia (2021), che presenta due grandi vantaggi: flessibilità, versatilità, adattabilità al contesto, da un lato, e, dall'altro, apertura al digitale e ai tools di IA generativa. La LA attiva il destinatario dell'intervento educativo nella generazione di collegamenti, personali e creativi, tra un elemento materiale (nella versione originale il libro cartaceo, nella declinazione museale una collezione di reperti o opere) e contenuti preesistenti disponibili nella rete, e/o nuovi contenuti, col supporto del digitale. Le tecnologie inoltre favoriscono la collaborazione e la condivisione, oltre a rendere possibile la produzione di nuovi contenuti di cui il fruitore è coautore e proprietario[8], come e-book, playlist, video, giochi, immagini dinamiche e aumentate.

Nella progettazione del laboratorio *Chatta con la regina*, si prevede una fase iniziale di esplorazione dei reperti del corredo funerario di un altolocato personaggio femminile di epoca picena, volta all'acquisizione di informazioni utili alla fase successiva, dedicata alla rielaborazione di tipo narrativo delle fonti storiche attraverso gli strumenti dell'IA. Obiettivo è la realizzazione di una chatbot conversazionale[9] con un avatar che rappresenti *la Regina* dell'Antiquarium: si prevede la creazione del personaggio storico e il suo addestramento in diretta, grazie alla rielaborazione delle informazioni e agli input forniti dai visitatori dopo l'illustrazione dei reperti del corredo. Quindi può essere avviata l'interazione con l'avatar, sia nella forma scritta che orale. Ogni laboratorio darà luogo alla generazione di un personaggio diverso nei suoi aspetti caratteriali, a seconda di quanto percepito e rielaborato collaborativamente dal gruppo presente.

Anche la progettazione del laboratorio *Animali impossibili* prevede due fasi distinte: la prima di esplorazione dei reperti di epoca medioevale raffiguranti creature zoomorfe, per l'acquisizione di informazioni sulla simbologia dell'epoca; la seconda, per una rielaborazione personale e creativa a livello iconografico e narrativo da parte dei visitatori delle fonti, attraverso gli strumenti dell'IA generativa. Obiettivo è la realizzazione di una bacheca digitale collaborativa[10], in cui i partecipanti generano e condividono immagini di creature che uniscono elementi caratterizzanti due animali distinti, ciascuno simbolo di un vizio e di una virtù umana, con la tematizzazione di scelte individuali in brevi testi allegati ai post nella bacheca, la cui base è la rielaborazione delle informazioni fornite durante la visita. Ogni bacheca ospiterà un bestiario originale, frutto di una negoziazione situata di contenuti verbali e visivi.

La metodologia *Making Learning and Thinking Visible* (MLTV), che si articola in varie attività con finalità specifiche basate su protocolli condivisi (*Thinking Routines*), è il riferimento teorico della terza progettazione. Elaborata dal gruppo di ricerca *Project Zero* dell'Università di Harvard[11], è stata introdotta recentemente nella scuola italiana ad opera dell'INDIRE[12] ed è molto diffusa in ambito anglosassone nei musei, con particolare riferimento alla routine *See, Think, Wonder*[13].

La progettazione del laboratorio *Parole segrete della famiglia Leopardi* ricorre alla routine *Circle of Viewpoints* e segue anch'essa una modalità bipartita: a seguito della visita di una sezione del museo che ospita i ritratti dei familiari del celebre poeta, dedicata alla narrazione delle loro biografie, si prevede l'avvio della produzione creativa e collaborativa di dialoghi immaginari tra i personaggi storici e quindi la realizzazione di un'immagine aumentata[14], in cui i ritratti animati esprimano, attraverso la voce e le espressioni facciali, pensieri e interrogativi prodotti dai visitatori.

Per la valutazione degli impatti sulle competenze, con riferimento a specifiche sottoaree delimitate, considerata

la ridotta durata temporale di ogni incontro, è possibile ricorrere a un autorevole documento europeo condiviso dalla comunità scientifica: il *DigComp* (Cosgrove & Cachia, 2025), il *Quadro europeo delle competenze digitali per i cittadini*. È il *framework* che definisce le competenze necessarie per vivere e lavorare nella società contemporanea, raggruppate in aree principali, e include esempi specifici sull'IA. Per ogni dimensione della competenza e per le varie sottoaree riferibili a situazioni concrete e circoscritte, sono presenti rubriche con descrittori per i vari livelli di padronanza.

4. Conclusioni

Il *Lifelong Learning* ha nell'educazione museale un canale privilegiato. La sua declinazione più innovativa propone oggi al pubblico, in alcuni musei, attività altamente spettacolari e attrattive, soprattutto in ambienti immersivi e gamificati, che favoriscono un apprendimento esperienziale, contestuale e situato. Non sono però disponibili rilevazioni attendibili e sistematiche degli impatti sugli apprendimenti e sullo sviluppo delle competenze dei fruitori. Una lacuna che andrebbe colmata, anche e soprattutto per fornire alle istituzioni museali strumenti per valutare costi (spesso impegnativi) e benefici ed effettuare scelte strategiche informate da evidenze. Si tratta di una sfida complessa, che potrebbe essere più agevolmente affrontata con il potenziamento e la sistematicità di un dialogo tra ricerca educativa e educazione museale. Ciò consentirebbe di: favorire la condivisione di strategie e strumenti finalizzati all'osservazione e descrizione di specifiche aree di competenze dei visitatori, con un ancoraggio a *framework* condivisi dalla comunità scientifica internazionale (come il *DigComp 3.0*); circoscrivere il rischio di una banalizzazione del valore comunicativo delle collezioni attraverso una eccessiva ludicizzazione; promuovere un uso sempre più efficace e consapevole delle tecnologie; orientare lo sguardo verso altre vie, altre risorse metodologiche, che consentano di creare collaborativamente nuovi contenuti, andando oltre la fruizione di esperienze progettate da soggetti esterni, aspetti particolarmente significativi per un pubblico adulto.
Le progettazioni proposte sono esempi circoscritti di altre possibilità, che si affidano ad approcci metodologici testati come efficaci in chiave EBE, e che utilizzano l'IA generativa con tools a basso costo in ambienti adeguati alla loro osservazione e descrizione, utilizzando strumenti di valutazione ancorati a quadri di riferimento internazionali. Sono ipotesi di sperimentazione di una possibile via per documentare, attraverso un lessico condiviso, gli impatti delle attività di educazione museale sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Note

[1] Laura Ceccacci è tutor coordinatrice nei percorsi abilitanti presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito e il Ministero dell'Università e della Ricerca. E-mail: laura.ceccacci@uniecampus.it.

[2] Per un'analisi di videogame e gamification nei musei italiani si veda Solima et al., 2023.

[3] Per approfondimenti si veda Edwards et al. (2014).

[4] È d'obbligo il richiamo alla *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea* del 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in cui l'Europa individua le otto competenze chiave di cittadinanza, definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Qui di seguito l'elenco: alfabetica funzionale; multilinguistica; matematica, scientifica e tecnologica; digitale; personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; in materia di cittadinanza; imprenditoriale; in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

[5] L'*Evidence Based Education* (EBE), afferente alla cultura pedagogica anglosassone, nasce negli anni Novanta in Inghilterra per rinnovare la ricerca tradizionale in educazione, ritenuta socialmente poco utile e scientificamente poco rigorosa. Ha tra i suoi principali obiettivi il raccordo tra ricerca e pratica didattica, per sviluppare e diffondere conoscenze aventi valore significativo in termini di efficacia (ossia di impatto sugli apprendimenti degli studenti), che possano supportare insegnanti, educatori e politici nell'assunzione di decisioni consapevoli (Vivanet, 2013).

[6] Con riferimento alle aree di competenza *2. Comunicazione e collaborazione* e *3. Creazione di contenuti digitali*. La versione aggiornata, il *DigComp 3.0*, è stata pubblicata il 27 novembre 2025 https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC144121 [30/11/2025].

[7] Per una sintesi dei suoi aspetti caratterizzanti e della letteratura in lingua italiana su questo approccio si vedano Ceccacci, 2024a e 2024b.

[8] Sul rilievo di questo processo nei percorsi laboratoriali in una prospettiva di *new media literacy* si veda Messina et al., 2023.

[9] Per una panoramica sull'uso della chatbot al museo si veda Castellucci & Gomelino, 2021. Può essere utilizzata https://character.ai/ nella versione free [30/11/2025].

[10] Sebbene esistano varie possibilità, può essere utilizzata https://padlet.com/ nella versione free.

[11] https://pz.harvard.edu/thinking-routines [30/11/2025].

[12] Si veda https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/integrazione-mltv [30/11/2025].

[13] Tra i molti esempi disponibili, si veda l'attività proposta dalla National Gallery of Art, Washington DC https://youtu.be/OFkMEGHR2Ek?si=_KuI9UGXmpojcwvh. [30/11/2025].

[14] Possono essere utilizzate https://www.d-id.com/ o https://it.vidnoz.com/ nella versione free [30/11/2025].

Riferimenti bibliografici

- Attademo, G. (2020). Videogame e museo. La rappresentazione dello spazio come strumento narrativo per il patrimonio culturale. In *Connettere. Un disegno per annodare e tessere. Linguaggi, distanze, tecnologie* (pp. 103–122).
- Baldassarre, M., & Sacco, M. (2023). Serious games a servizio della cultura: Per un apprendimento lifelong. *QTimes, 15*(2), 11–25.
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, CNR.
- Bonacini, E. (2021). *Digital storytelling nel marketing culturale e turistico*. Milano: Dario Flaccovio Editore.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Menichetti, L. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.
- Castellucci, P., & Gomelino, E. (2021). Chatbot. Un giorno, al museo. *DigItalia, 16*(2), 9–24.
- Cataldo, L., & Paraventi, M. (2023). *Il museo oggi. Modelli museologici e museografici nell'era della digital transformation*. Milano: Ulrico Hoepli.
- Ceccacci, L. (2022). A game for everyone: Learning with digital teaching and student skills. *Form@re, 22*(1), 367–376.
- Ceccacci, L. (2024a). Augmented reading student workshops: The support of generative artificial intelligence. *QTimes, 16*(3), 1068–1079.
- Ceccacci, L. (2024b). Augmented reading experiences with artificial intelligence: Training paths for teachers from a narrative point of view. *Effetti di Lettura, 3*(1), 29–39.
- Cerini, G., & Spinosi, M. (2017). *Un'ancora per la valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Commissione europea. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente: Documento di lavoro dei servizi della Commissione*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Comi, S. L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review, 56*, 24–39.
- Coppola, S., & Zanazzi, S. (2020). L'esperienza dell'arte: Il ruolo delle tecnologie immersive nella didattica museale. *Formazione & Insegnamento, 18*(2), 36–49.
- Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European digital competence framework* (5th ed.). Publications Office of the European Union.
- Di Paolo, A., & Zollo, I. (2023). Digital storytelling, didattica museale e inclusione: Prospettive semplesse. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 3*(1).
- Di Raddo, E. (2023). Il museo si presenta: Strumenti digitali per la narrazione dei musei e dei siti museali. In *Oltre la globalizzazione. Narrazioni* (pp. 281–285). Società di Studi Geografici.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Fiore, I., & De Marco, E. L. (2022). Storytelling digitale e educazione al patrimonio immateriale: Una revisione descrittiva. *Lifelong Lifewide Learning, 18*(41), 84–99.
- Gaggioli, C., & Mancini, C. (2023). The age of Pompei: Progettazione di un percorso di didattica museale immersivo e gamificato. *Media Education, 14*(2), 107–113.
- Gibbs, K., Sani, M., & Thompson, J. (2007). *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*. Ferrara: Edisai.
- Gobbi, L. (2019). *I nuovi musei della scienza. Un'opportunità per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: Il Mulino.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Massi, M., Vecco, M., & Lin, Y. (2021). Digital transformation in the cultural and creative sectors (pp. 1–9). In M. Massi, M. Vecco, & Y. Lin, (Eds.) *Digital transformation in the cultural and creative industries. Production, Consumption and Entrepreneurship in the Digital and Sharing Economy.* London: Routledge.
- Messina, S., Macauda, A., & Panciroli, C. (2023). Educazione al patrimonio e media literacy: Analisi di pratiche di digitalizzazione. In *IMG23 – 4th International and Interdisciplinary Conference on Images and Imagination* (pp. 67–74). Pvblica.
- Minello, R. (2018). Museo costruttivista: Tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non formali e informali. *Formazione & Insegnamento, 16*(1), 93–108.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2020). Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19. *Media Education, 11*(2), 61–73.
- Nardi, E. (2011). *Forme e messaggi del museo*. Milano: FrancoAngeli.
- Raccomandazione del Consiglio. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Roncaglia, G. (2021). Letture aumentate, fra rete e intermedialità. *AIB Studi, 61*(3), 603–609.
- Solima, L., Oddo, M. E., Colaprice, V., & Campodonico, A. (2023). Videogame, gamification e musei in Italia: Un'analisi quantitativa e un approfondimento qualitativo. *Economia della Cultura, 33*(3–4), 391–418.
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2022). The professional profile of the museum educator today: Opportunities and challenges. *Pedagogia Oggi, 20*(2), 42–49.
- Tardini, S. (2023). L'offerta didattica digitale dei musei in Svizzera: Un'indagine preliminare. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 3*(1).
- Toto, G. A., Scarinci, A., Lombardi, D., & Finestrone, F. (2024). Smart culture: Didattica innovativa dei beni culturali. In *Pedagogicamente e didatticamente* (pp. 45–55).
- Vivanet, G. (2013). Evidence-based education: Un quadro storico. *Form@re, 13*(2), 41–51.
- Zanazzi, S. (2022). "Strands of learning": La visita al museo mediata dalle tecnologie come esperienza significativa di apprendimento. *QTimes*, 1, 428–441.

Il ruolo del fisioterapista nell'educazione del paziente con tumore al seno per la prevenzione del linfedema

Serena Cicatiello[1], Andrea Avellino[2], Martina Tomassini[3], Andrea Marini Padovani[4]

Keywords
Fisioterapista, Tumore al seno, Linfedema, Educazione, prevenzione.

Abstract
L'autore analizza il ruolo del fisioterapista nell'educazione dei pazienti con tumore al seno, concentrandosi sulla prevenzione del linfedema, una frequente complicanza post-oncologica. Sottolinea l'importanza di un approccio educativo personalizzato, che renda il paziente protagonista nella gestione della propria salute. Il fisioterapista non si limita a fornire informazioni preventive, ma coinvolge attivamente il paziente in un percorso educativo che include monitoraggio, esercizio fisico e comportamenti corretti. Tra le strategie proposte figurano gruppi di supporto, brochure informative e incontri individuali, strumenti utili a rafforzare l'autogestione e migliorare la qualità della vita. La prevenzione del linfedema viene quindi intesa come un processo di apprendimento continuo, in cui il fisioterapista guida il paziente verso una gestione consapevole e proattiva del proprio benessere.

1. Introduzione

Ogni anno, milioni di persone in tutto il mondo si trovano ad affrontare la sfida del cancro. Nel 2022 sono stati registrati oltre 20 milioni di nuovi casi e 9.7 milioni di decessi causati dalla malattia (World Health Organization, 2024), che rappresenta inoltre la seconda causa di morte a livello globale (World Health Organization, n.d.-a). Tra i tumori più comuni, il cancro al seno si è classificato come il secondo più diagnosticato nel 2022, con un impatto significativo sia in termini di incidenza che di mortalità, quest'ultima al quarto posto (World Health Organization, 2024).
Nonostante i progressi nella diagnosi e nel trattamento, il tumore al seno continua a rappresentare una delle principali preoccupazioni sanitarie a livello mondiale, con gravi implicazioni anche a lungo termine per la qualità della vita delle persone colpite (Javan Biparva *et al.*, 2024). Tra le complicanze post-trattamento più debilitanti, il linfedema rappresenta una condizione particolarmente invalidante, caratterizzata da gonfiore al braccio che compromette la funzionalità e il benessere del paziente (Ren *et. al.*, 2022).
In questo contesto, il ruolo educativo del fisioterapista è fondamentale. Oltre al suo intervento in caso di insorgenza di linfedema, ha un ruolo anche nella sua prevenzione. Grazie a interventi terapeutici mirati e ad approcci preventivi specifici, il fisioterapista può ridurre significativamente il rischio di sviluppare il linfedema e favorire una migliore autogestione della condizione nei pazienti post-trattamento (Lu, Hong, Chou & Hsiao, 2015).
Il presente elaborato si propone di esplorare il ruolo del fisioterapista nella prevenzione del linfedema, analizzando l'importanza delle indicazioni da fornire e l'approccio educativo nel miglioramento della salute e del benessere delle persone operate al seno.

2. Il linfedema secondario oncologico e la sua prevenzione

Il linfedema è una malattia cronica che provoca gonfiore in una parte del corpo a causa dell'accumulo di linfa nei tessuti. Può essere primario, quando il sistema linfatico non si sviluppa correttamente dalla nascita, oppure secondario, quando il sistema linfatico viene danneggiato, ad esempio dopo interventi chirurgici o radioterapia nei pazienti oncologici, come la rimozione dei linfonodi (State of Lymphedema, n.d.).

Nei pazienti oncologici il linfedema colpisce soprattutto braccia o gambe. Può comparire al braccio dopo cure per il tumore al seno o il melanoma, oppure alla gamba dopo trattamenti per tumori ginecologici, urologici o melanoma. I sintomi più comuni sono gonfiore, senso di pesantezza, tensione e fastidio, che nei casi più importanti possono rendere difficili le attività quotidiane (AIMAC, n.d.).
Nel tumore al seno, il linfedema al braccio è una complicanza abbastanza frequente: circa una persona su cinque ne è colpita. Nella metà dei casi compare entro 12–30 mesi dall'intervento, ma può manifestarsi anche dopo molti anni (Wong et al., 2024).
Poiché il linfedema è una condizione cronica che può limitare i movimenti e influire negativamente sulla qualità della vita, la prevenzione è molto importante (Wong et al., 2024). Il gonfiore e le difficoltà fisiche possono infatti avere effetti anche sul benessere psicologico e sulle relazioni sociali (Fu et al., 2013).
La prevenzione si basa soprattutto su una buona informazione, sul controllo regolare dei primi segnali e sull'adozione di semplici comportamenti quotidiani per ridurre il rischio di sviluppare il linfedema (Brunelle et al., 2024).

3. Il ruolo educativo del fisioterapista nella prevenzione

Per permettere un'adeguata opera di prevenzione bisogna agire sulla formazione alla salute delle persone adulte. Per fare ciò è necessario sfruttare i principi andragogici che risultano particolarmente rilevanti in fisioterapia, dove il paziente adulto è parte attiva del processo di apprendimento finalizzato alla gestione della propria salute (Caladine, 2013). La fisioterapia centrata sul paziente adotta infatti un approccio educativo personalizzato, basato su esigenze, preferenze e capacità individuali, favorendo consapevolezza e responsabilizzazione (Wijma et al., 2017). In questo contesto, la relazione empatica promossa dal fisioterapista sostiene empowerment e autonomia, andando oltre la sola dimensione della cura fisica (Thiyagarajan, 2024).
Oltre al ruolo educativo nella cura e riabilitazione, al fisioterapista è riconosciuta anche una funzione preventiva, come definito dal Decreto Ministeriale 741/1994, che lo identifica come operatore sanitario impegnato in interventi di prevenzione, cura e riabilitazione in ambito motorio, cognitivo e viscerale (Ministero della Sanità, 1994).
Un modello utile per comprendere il processo educativo è la piramide di Miller (1990), originariamente utilizzata per la valutazione delle competenze degli studenti. Considerando il fisioterapista come educatore e il paziente come discente (Avellino, 2024; Caladine, 2013), tale modello può essere applicato anche in ambito sanitario, ad esempio nella prevenzione del linfedema.
I primi livelli ("sapere" e "sapere come") riguardano l'acquisizione delle conoscenze teoriche, mentre i livelli successivi ("mostrare come" e "fare") si concentrano sullo sviluppo di abilità pratiche, come l'esecuzione di esercizi o l'uso corretto di dispositivi preventivi. L'obiettivo è rendere il paziente capace di applicare autonomamente tali comportamenti nella vita quotidiana.
Ne deriva che il fisioterapista, attraverso un percorso educativo centrato sul paziente, svolge un ruolo chiave nella prevenzione delle patologie e delle complicanze, tra cui il linfedema nei pazienti oncologici, promuovendo conoscenze, competenze di autogestione e monitoraggio precoce (Adriaenssens et al., 2023).

4. Educazione e raccomandazioni per la prevenzione del linfedema

Come emerso nei paragrafi precedenti, la prevenzione del linfedema dell'arto superiore nei pazienti a rischio non si limita alla semplice trasmissione di informazioni, ma richiede un coinvolgimento attivo del paziente, che diventa protagonista del proprio processo di cura. In tale contesto quindi, l'educazione da parte del fisioterapista riveste un ruolo fondamentale: il paziente deve ricevere informazioni sui rischi e le pratiche preventive, ma anche apprendere come monitorare la propria condizione e adottare le strategie suggerite nella vita quotidiana. In qualità di educatore, il fisioterapista guida il paziente nel comprendere questi fattori e nell'adottare comportamenti

preventivi. La personalizzazione delle raccomandazioni, che si basa sul rischio specifico di ciascun paziente, è cruciale per garantire l'efficacia di un intervento educativo.
In questo processo educativo, il fisioterapista aiuta il paziente a comprendere e riconoscere i segnali precoci del linfedema, in modo da poter agire tempestivamente (Brunelle *et al.*, 2024). Inoltre, l'apprendimento di altre pratiche preventive efficaci come il monitoraggio del peso corporeo (Cemal, Pusic & Mehrara, 2011; Wong *et al.*, 2024) e l'esercizio fisico graduale, che ha dimostrato essere un valido strumento nella prevenzione del linfedema (Cheema, Gaul, Lane, & Fiatarone, 2008), consente al paziente non solo di apprendere le strategie preventive, ma anche di sviluppare maggiore consapevolezza nella gestione della propria salute.
Altre aree di intervento educativo includono la cura e l'igiene della pelle per prevenire infezioni (Brunelle *et al.*, 2024; Paramanandam *et al.*, 2022), il che dimostra come l'educazione possa essere applicata a vari aspetti del quotidiano del paziente, consolidando la sua responsabilità verso la propria salute.
Inoltre, il fisioterapista deve educare il paziente riguardo tematiche come i viaggi in aereo, l'esposizione a temperature elevate, misurazioni pressione arteriosa e l'utilizzo di pesi, chiarendo che non esistono evidenze scientifiche che colleghino questi fattori con l'insorgenza del linfedema, come invece usualmente raccomandato (Asdourian, Skolny, Brunelle, Seward, Salama & Taghian., 2016; Brunelle *et al.*, 2024; Wanchai & Armer, 2018). L'approccio educativo deve, infatti, essere basato sulle prove di efficacia, per evitare di generare ansie infondate (Ferguson *et al.*, 2016; Asdourian *et al.*, 2016) o false sensazioni di sicurezza (Wong *et al.*, 2024), così da guidare il paziente in un processo di apprendimento che si fonda su pratiche scientificamente supportate.
In conclusione, l'approccio educativo del fisioterapista deve essere centrato sulle esigenze specifiche del paziente e orientato a favorire il suo *empowerment* (Rogers, 1980; Rappaport, 1987), consentendo al paziente di assumere un ruolo attivo nel proprio percorso di cura. In questo modo, non solo si contribuisce alla prevenzione del linfedema, ma anche al miglioramento complessivo della sua qualità della vita.

5. Proposte educative in ambito ospedaliero

All'interno degli ospedali, dove i pazienti sono già in trattamento, è fondamentale che la comunicazione venga strutturata in modo chiaro, completo e facilmente comprensibile. Questo ambiente rappresenta una preziosa opportunità per avviare percorsi educativi di prevenzione, coinvolgendo attivamente i fisioterapisti nella formazione del paziente. Tali interventi educativi sensibilizzano il paziente sulla prevenzione del linfedema per una corretta gestione post-operatoria, favorendo l'acquisizione di competenze pratiche che il paziente potrà applicare nella vita quotidiana. Il paziente partirà da una forte motivazione derivante dalla sua condizione. Infatti i fattori motivazionali più potenti nel determinare il cambiamento e l'apprendimento negli adulti sono spesso di natura intrinseca e riguardano principalmente il miglioramento dell'autostima, della qualità della vita e la soddisfazione personale (Knowles, 1950).
In tutte le proposte educative che seguiranno, il focus sarà rivolto a tutti gli aspetti precedentemente trattati (*screening* in base al rischio, educazione su segni precoci del linfedema, cura e igiene della pelle, esercizio etc) tramite incontri educativi di gruppo o individuali, l'utilizzo di *brochure* esplicative in cui emergano i punti salienti della prevenzione del linfedema e, quando possibile, l'organizzazione di *follow-up* ogni 3-4 mesi nel primo anno e ogni 6-12 mesi successivamente, come suggerito da Wong et al (2024). Partendo dall'idea che l'apprendimento non riguarda solo l'acquisizione di conoscenze teoriche, ma anche lo sviluppo di abilità pratiche e competenze che consentono agli adulti di applicare ciò che hanno imparato nella realtà e consapevoli che gli adulti sono motivati da una spinta personale a imparare in risposta a bisogni reali (Tough, 1979).

5.1 Gruppi pre-intervento con la consegna di una brochure.

Prima dell'intervento chirurgico, i pazienti potrebbero partecipare a gruppi educativi in cui il fisioterapista fornirà ai pazienti tutte le indicazioni necessarie per la prevenzione del linfedema, spiegando in modo chiaro e dettagliato le strategie da adottare. Durante questo momento educativo, verranno trattati temi fondamentali come i fattori di rischio, le modalità di prevenzione, la cura dell'arto, gli esercizi da eseguire e le precauzioni da adottare. A complemento di questa spiegazione, il fisioterapista fornirà anche una *brochure* contenente le stesse informazioni, in modo che il paziente possa avere un riferimento scritto su quanto appreso. La distribuzione della brochure rappresenta un supporto pratico che aiuta a ricordare e consolidare le informazioni, in modo che il paziente possa consultarla anche dopo l'incontro. Il materiale informativo inoltre riduce il livello di ansia (Sustersic, Gauchet, Foote & Bosson, 2017).
La sorveglianza preoperatoria consente di effettuare confronti più accurati, come sul volume del braccio, per monitorare eventuali cambiamenti post-operatori.
Inoltre, sarebbe utile creare dei gruppi e stilare delle brochure personalizzate in base al rischio di sviluppare linfedema, infatti più le informazioni sono personalizzate, maggiore è l'efficacia dell'intervento (Sustersic, *et al.*, 2017).
Oltre alla consegna della brochure e alle indicazioni fornite da parte del fisioterapista, potrebbe essere utile creare un momento in cui i pazienti diventino i soggetti attivi dell'incontro, permettendo loro di fare domande, di confrontarsi e di raccontare la propria esperienza (guidati dal fisioterapista), in modo tale che possa essere d'aiuto per le altre persone presenti. Questa modalità educativa si rifà alla *peer education*, un approccio educativo tra "pari", in cui persone appartenenti ad uno stesso gruppo possano trasferire contenuti ed esperienze (Avellino, 2023). La *peer education*, con la guida di un facilitatore esperto (in questo caso il fisioterapista), risulta essere molto efficace per il supporto psicologico e sociale e la diffusione delle conoscenze (Shaikh & Nadar 2018). Inoltre, la partecipazione a gruppi di supporto pre-intervento, che consente il confronto tra pazienti e di rispondere alle domande, riduce l'ansia e aumenta la consapevolezza (Waller, Forshaw, Bryant, Carey, Boyes & Sanson-Fisher, 2015).

5.2 Incontri individuali in pre-ospedalizzazione o durante la fase peri-operatoria con la consegna di una brochure

Nel caso in cui il paziente non possa partecipare ai gruppi educativi pre-intervento per motivi organizzativi o altre ragioni, dovrebbe comunque ricevere le indicazioni preventive da parte di un fisioterapista durante la pre-ospedalizzazione o il ricovero (idealmente prima dell'intervento, per consentire un confronto con i dati successivi). In questa occasione, il fisioterapista fornirà una *brochure* che esplora in dettaglio il rischio di linfedema e le relative raccomandazioni preventive. Analogamente a quanto previsto per i gruppi educativi pre-intervento, anche in questo caso le indicazioni dovrebbero essere adattate al rischio individuale del paziente, e dovrebbe essere previsto un momento dedicato in cui il paziente possa fare domande e ricevere chiarimenti.

5. 3 Gruppi post-intervento a 1 mese.

Un mese dopo l'intervento chirurgico, sarebbe utile organizzare un incontro di gruppo, dove i pazienti possano condividere e confrontarsi sulle loro esperienze e ricevere risposte ad eventuali domande (sempre secondo il modello della *peer education*). Durante questo incontro, il fisioterapista potrà verificare la comprensione delle pratiche preventive da parte del paziente e correggere eventuali errori. Sarà anche un'opportunità per monitorare la presenza di segni precoci di linfedema, come l'aumento del volume del braccio attraverso la misurazione, dato che rappresenta uno dei cinque principali fattori di rischio per lo sviluppo del linfedema (Wong *et al.*, 2024). Inoltre, questo incontro offrirà l'occasione di rassicurare il paziente sulla gestione di eventuali problematiche.

5.4 Gruppi post-intervento follow-up.

In linea con le raccomandazioni di Wong et al. (2024), quando le risorse lo permettono, sarebbe opportuno pianificare incontri personalizzati in base al rischio individuale del paziente e al tempo trascorso dall'intervento. In particolare, si consiglia di programmare controlli periodici ogni 3-4 mesi nel primo anno dopo l'intervento chirurgico/radioterapia e successivamente ogni 6-12 mesi per almeno 24 mesi. L'obiettivo di questi incontri è rivedere le indicazioni fornite in precedenza e monitorare l'insorgenza di eventuali segni e sintomi.
Come nei gruppi precedenti, il confronto tra pari può essere uno strumento molto utile per incentivare il coinvolgimento attivo dei pazienti. Avendo già partecipato a un incontro iniziale, o più, i pazienti potrebbero essere incoraggiati ad assumere un ruolo più attivo, condividendo le proprie esperienze e facendo domande, al fine di rendere gli incontri ancora più partecipativi e orientati all'autogestione, in considerazione del fatto che a livello andragogico l'esperienza dei discenti, il loro bagaglio culturale, nell'adulto, li rende una risorsa per l'apprendimento stesso (Knowles, 1996).

6. Conclusioni

In conclusione, il ruolo del fisioterapista nell'educazione del paziente con tumore al seno per la prevenzione del linfedema si conferma essenziale, non solo per la gestione dei segni e sintomi fisici del disturbo, ma anche per promuovere una partecipazione attiva nelle persone colpite da questa patologia, migliorando significativamente la loro qualità della vita.
Attraverso un approccio educativo mirato, che valorizza l'aspetto pedagogico della riabilitazione, il fisioterapista può svolgere una funzione cruciale nell'informare, sensibilizzare e guidare il paziente verso comportamenti preventivi efficaci. La prevenzione del linfedema, infatti, non si limita a interventi pratici, ma richiede un processo di apprendimento che coinvolge il paziente in prima persona, affinché possa affrontare le sfide post-operatorie con maggiore autonomia e consapevolezza. Proposte educative come gruppi di supporto, la *peer education* e la distribuzione di materiali informativi, rappresentano strumenti utili per favorire la diffusione di conoscenze e la condivisione di esperienze tra pazienti, contribuendo al miglioramento della qualità della vita e alla riduzione del rischio di sviluppare linfedema.
In questo contesto, il fisioterapista non è solo un professionista della cura, ma un educatore che accompagna il paziente lungo un percorso di prevenzione integrato, focalizzandosi non solo sulla gestione fisica, ma anche sulla promozione della qualità della vita e sull'autogestione della propria salute.

Note

[1] Serena Cicatiello, Fisioterapista, svolge attività clinica e ha interesse per i percorsi formativi nelle professioni sanitarie. E-mail: serena.cicatiello@ifo.it.

[2] Andrea Avellino, Docente a contratto di Pedagogia generale presso Sapienza Università di Roma.

[3] Martina Tomassini, Fisioterapista, attiva nell'ambito riabilitativo con particolare attenzione ai processi di apprendimento professionale. E-mail: andrea.avellino@uniroma1.it.

[4] Andrea Marini Padovani, Ortottista, impegnato in ambito clinico e interessato allo sviluppo di competenze nel settore della riabilitazione visiva.

Riferimenti bibliografici

- Adriaenssens, N., Strimpakos, N., Rotem, N., Sheill, G., Cannone, M., Gigli, L., Tiesnese, L., Descloux, A., MacKenzie, A., Pérez Navarro, M., Carpio Garcia, A., & Suarez-Serrano, C. (2023). The role of physiotherapy in cancer care in the europe region: a position paper of the cancer working group of europe region world physiotherapy. *Journal of Cancer Rehabilitation*, 6(2), 70-79.
- Asdourian, M. S., Skolny, M. N., Brunelle, C., Seward, C. E., Salama, L., & Taghian, A. G. (2016). Precautions for breast cancer-related lymphoedema: risk from air travel, ipsilateral arm blood pressure measurements, skin puncture, extreme temperatures, and cellulitis. *The Lancet. Oncology*, *17*(9), e392–e405.
- Avellino, A. (Ed.). (2024). *Pedagogia e didattica per le professioni sanitarie*. Milano: UTET.
- Avellino, A. (2023). Ripensare la didattica delle professioni sanitarie. *Mizar. Costellazione di pensieri, 18,* 114-127.
- Brunelle, C. L., Jackson, K., Shallwani, S. M., Hunley, J. H., Kennedy, A., Fench, S., Hill, A., Paskett, E. D., Rush, K., Thiadens, S. R. J., White, J., & Stewart, P. (2024). Evidence-based recommendations regarding risk reduction practices for people at risk of or with breast cancer-related lymphedema: consensus from an expert panel. *Medical oncology (Northwood, London, England)*, 41(11), 298.
- Caladine, L. (2013). Physiotherapists Construction of their Role in Patient Education. *International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care*, 1(1), 37–49.
- Cemal, Y., Pusic, A., & Mehrara, B. J. (2011). Preventative measures for lymphedema: separating fact from fiction. *Journal of the American College of Surgeons*, 213(4), 543–551.
- Cheema, B., Gaul, C.A., Lane, K., & Fiatarone Singh, M. A. (2008). Progressive resistance training in breast cancer: a systematic review of clinical trials. *Breast cancer research and treatment*, 109(1), 9–26.
- Ferguson, C. M., Swaroop, M. N., Horick, N., Skolny, M. N., Miller, C. L., Jammallo, L. S., Brunelle, C., O'Toole, J. A., Salama, L., Specht, M. C., & Taghian, A. G. (2016). Impact of Ipsilateral Blood Draws, Injections, Blood Pressure Measurements, and Air Travel on the Risk of Lymphedema for Patients Treated for Breast Cancer. *Journal of clinical oncology: official journal of the American Society of Clinical Oncology*, 34(7), 691–698.
- Fu, M. R., Ridner, S. H., Hu, S. H., Stewart, B. R., Cormier, J. N., & Armer, J. M. (2013). Psychosocial impact of lymphedema: a systematic review of literature from 2004 to 2011. *Psycho-oncology*, 22(7), 1466–1484.
- Javan Biparva, A., Raoofi, S., Rafiei, S., Pashazadeh Kan, F., Kazerooni, M., Bagheribayati, F., Masoumi, M., Doustmehraban, M., Sanaei, M., Zarabi, F., Raoofi, N., Beiramy Chomalu, Z., Ahmadi, B., Seyghalani Talab, F., Sadat Hoseini, B., Asadollahi, E., Mir, M., Deylami, S., Zareei, M., Sanaei, H., ... Ghashghaee, A. (2024). Global quality of life in breast cancer: systematic review and meta-analysis. *BMJ supportive & palliative care*, 13(e3), e528–e536.
- Knowles, M. (1950). *Informal Adult Education*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M. (1996). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Lu, S. R., Hong, R. B., Chou, W., & Hsiao, P. C. (2015). Role of physiotherapy and patient education in lymphedema control following breast cancer surgery. *Therapeutics and clinical risk management*, 11, 319–327.
- Miller G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 65(9 Suppl), S63–S67.
- Ministero della Sanità. (1994). Decreto Ministeriale 14 settembre 1994, n. 741: Regolamento recante norme in materia di fisioterapia. *Gazzetta Ufficiale*.
- Paramanandam, V. S., Dylke, E., Clark, G. M., Daptardar, A. A., Kulkarni, A. M., Nair, N. S., Badwe, R. A., & Kilbreath, S. L. (2022). Prophylactic Use of Compression Sleeves Reduces the Incidence of Arm Swelling in Women at High Risk of Breast Cancer-Related Lymphedema: A Randomized Controlled Trial. *Journal of clinical oncology: official journal of the American Society of Clinical Oncology*, 40(18), 2004–2012.
- Rappaport J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 15(2), 121–148.
- Ren, Y., Kebede, M. A., Ogunleye, A. A., Emerson, M. A., Evenson, K. R., Carey, L. A., Hayes, S. C., & Troester, M. A. (2022). Burden of lymphedema in long-term breast cancer survivors by race and age. *Cancer*, 128(23), 4119–4128.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Shaikh, M. M., & Nadar, S. K. (2018). Peer-Facilitated Patient Education: An underutilised resource. *Sultan Qaboos University medical journal*, 18(1), e1–e2.
- State of Lymphedema. (n.d.). *Cos'è il linfedema*. Testo disponibile al sito: https://www.stateoflymphedema.com/cose-il-linfedema [13/11/2025].

- Sustersic, M., Gauchet, A., Foote, A., & Bosson, J. L. (2017). How best to use and evaluate Patient Information Leaflets given during a consultation: a systematic review of literature reviews. *Health expectations: an international journal of public participation in health care and health policy*, 20(4), 531–542.
- Thiyagarajan, A. (2024). Empathy and emotional intelligence in physiotherapy: Enhancing patient care and outcomes. *IP Journal of Surgery and Allied Sciences*, 6(3), 82–85.
- Waller, A., Forshaw, K., Bryant, J., Carey, M., Boyes, A., & Sanson-Fisher, R. (2015). Preparatory education for cancer patients undergoing surgery: A systematic review of volume and quality of research output over time. *Patient education and counseling*, S0738-3991(15)00229-3.
- Wanchai, A., & Armer, J. M. (2018). Effects of weight-lifting or resistance exercise on breast cancer-related lymphedema: A systematic review. *International journal of nursing sciences*, 6(1), 92–98.
- Wijma, A. J., Bletterman, A. N., Clark, J. R., Vervoort, S. C. J. M., Beetsma, A., Keizer, D., Nijs, J., & Van Wilgen, C. P. (2017). Patient-centeredness in physiotherapy: What does it entail? A systematic review of qualitative studies. *Physiotherapy theory and practice*, 33(11), 825–840.
- Wong, H. C. Y., Wallen, M. P., Chan, A. W., Dick, N., Bonomo, P., Bareham, M., Wolf, J. R., van den Hurk, C., Fitch, M., Chow, E., Chan, R. J., & MASCC BCRAL Expert Panel and the Oncodermatology and Survivorship Study Groups (2024). Multinational Association of Supportive Care in Cancer (MASCC) clinical practice guidance for the prevention of breast cancer-related arm lymphoedema (BCRAL): international Delphi consensus-based recommendations. *EClinicalMedicine*, *68*, 102441.
- World Health Organization (WHO) (2024). *Global cancer burden growing, amidst mounting need for services*. Testo disponibile al sito:
- https://www.who.int/news/item/01-02-2024-global-cancer-burden-growing--amidst-mounting-need-for-services [13/11/2025].
- World Health Organization (n.d.-a). *Cancer*. Testo disponibile al sito: https://www.who.int/health-topics/cancer#tab=tab_1 – [13/11/2025].
- World Health Organization (n.d.-b). *Health promotion and disease prevention*. Testo disponibile al sito: https://www.emro.who.int/about-who/public-health-functions/health-promotion-disease-prevention.html [13/11/2025].

Esperienze di formazione universitaria nature-based: prospettive teoriche e metodologiche*

Alessandra Gigli[1], Chiara Borelli[2], Giannino Melotti[3]

Keywords
Formazione universitaria, Educazione esperienziale e Nature-based, Adventure Education, Competenze trasversali.

Abstract

Il contributo presenta esperienze di didattica universitaria in chiave esperienziale e nature-based, a partire dall'analisi dei principali framework concettuali che sostengono l'approccio; si procede, quindi, alla disamina dei dispositivi formativi propri dell'Adventure Education, considerati strumenti privilegiati per l'attivazione di processi di apprendimento situato e embodied. Vengono successivamente illustrate le modalità di implementazione delle metodologie ENB nei contesti universitari, evidenziando obiettivi formativi, scelte metodologiche e criteri organizzativi. Infine, vengono presentate esperienze concrete realizzate nell'Ateneo di Bologna, al fine di evidenziare la rilevanza e la potenzialità di percorsi che integrano educazione, natura e sviluppo di competenze trasversali per la vita e la professione.

1. Framework concettuali di riferimento

La Formazione Esperienziale Nature-Based – a cui faremo riferimento utilizzando l'acronimo FENB nel corso del presente contributo – si configura come un insieme di interventi finalizzati a sviluppare competenze e favorire processi trasformativi attraverso il coinvolgimento corporeo, relazionale e cognitivo e la cui realizzazione presume un contatto intenzionale e significativo con ambienti naturali. Proponendosi di rispondere a sfide educative contemporanee, evidenziate dall'educazione degli adulti e dal lifelong learning (Federighi, 2000; Boffo, Del Gobbo & Torlone, 2022), trova applicazione nell'educazione universitaria, nella formazione aziendale/professionale, e in interventi per l'inclusione sociale.

Per comprendere la prospettiva FENB, si può fare riferimento ai framework dell'apprendimento attivo ed esperienziale (Dewey, 1975; Kolb, 1984), della place-based education (Sobel, 2004), dell'adventure education (Gigli, 2018; Gigli & Borelli, 2024), dell'educazione ecologica (Dozza, 2018; Iavarone, Malavasi, Orefice & Pinto Minerva, 2017; Sorlini, Frabboni, Guerra & Bonfanti, 1993) e dell'approccio sistemico all'educazione.

A partire dall'idea di Dewey – secondo cui l'esperienza diventa educativa solo se accompagnata da riflessione e attribuzione di significato, e in linea con i principi di continuità, interazione e situazione – c'è una rivalutazione dell'apprendimento attivo in cui problem solving e coinvolgimento individuale sono elementi chiave per lo sviluppo delle Life Competence (Sala, Punie, Garkov & Cabrera Giraldez, 2020), anche nei contesti accademici.

Questa prospettiva, inoltre, fa riferimento all'etica della sostenibilità, all'Agenda 2030 (SDG 4.7) e agli obiettivi delle Green Competence (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022).

Rivalutando la materialità dell'educazione, come rete di relazioni umane e non umane (Ferrante, 2020), l'approccio sistemico si concretizza in esperienze formative in grado di generare connessioni tra elementi che appartengono a una "totalità interconnessa" (Formenti, 2021).

In tale quadro, il contatto e la connessione con la natura assumono un ruolo centrale, con benefici documentati quali: riduzione dello stress, miglioramento dell'umore e dei parametri clinici, recupero dalla fatica cognitiva e delle capacità attentive, nonché benefici affettivi, comportamentali e relazionali (Barragan-Jason, Mazan-

court, Parmesan, Singer & Loreau, 2022; Bowler, Buyung-Ali, Knight & Pullin, 2010; Hartig, Kaiser & Strumse, 2007; Kaplan, 1995; Nisbet, Zelensky & Murphy, 2008; Schultz, 2000).

Un ulteriore elemento distintivo degli approcci FENB è la dimensione corporea: il corpo come agente di apprendimento permette la cognizione incarnata (Varela, Thompson & Rosch, 1991) ed è considerato come parte di un sistema interdipendente corpo-mente-ambiente (Iori, 2002).

In questo quadro l'educatore/formatore assume il ruolo di facilitatore dell'autoformazione: crea un clima di fiducia, accoglie i vissuti con empatia e stimola autonomia e confronto con problemi reali (Gigli & Borelli, 2024).

Tra le possibili declinazioni delle attività FENB, le esperienze oggetto di questo lavoro adottano l'approccio educativo/formativo dell'Adventure Education (AE) che è finalizzato favorire integrazione intersoggettiva, competenze sociali, gestione delle dinamiche di gruppo, atteggiamento equilibrato verso il rischio, educazione alla salute (Gigli, 2018; Gigli, Melotti & Borelli, 2020).

È utile ricordare che l'AE, superando le impostazioni elitiste e maschiliste delle origini, si concentra su esperienze che favoriscono riflessività, inclusione, accessibilità, benessere e responsabilità sociale (Loynes, 2002).

Tra i dispositivi pedagogici dell'AE (Gigli & Borelli, 2024), i più rilevanti sono:

- disconnettere per riconnettere: creando esperienze di rottura dall'ordinario per favorire nuove connessioni con sé e con l'ambiente;
- proporre sfide possibili, calibrate e negoziabili per stimolare agency e autoefficacia;
- educare al rischio, inteso come occasione di apprendimento e responsabilità
- utilizzare metafore come strumenti cognitivi e interpretativi;
- valorizzare la relazionalità: gruppo e ambiente naturale sono palestre di comunicazione e cambiamento;
- gestire la dissonanza cognitiva e i conflitti che, se accompagnati da riflessività, diventano leve di apprendimento e sviluppo di competenze comunicative e pro-sociali.

2. Il connubio tra Adventure Education e formazione universitaria, tra sfide e potenzialità

Numerosi studi confermano l'efficacia della FENB nel promuovere apprendimenti significativi e trasformativi anche in ambito accademico (Garnham & Oprandi, 2024; Kourtesopoulou & Kriemadis, 2023; Quintero-Angel, Duque-Nivia & Molina-Gómez, 2024). Tuttavia, inserire l'AE in chiave FENB nei percorsi universitari richiede una progettazione intenzionale capace di integrare obiettivi formativi chiari, scelte metodologiche coerenti affrontando vincoli organizzativi e burocratici.

Le principali sfide e potenziali criticità sono:

- la resistenza del contesto formativo tradizionale, che richiede alta motivazione del docente per superare pratiche consolidate e limiti strutturali;
- la necessità di una collaborazione efficace tra docenti universitari ed esperti outdoor;
- l'integrazione significativa dell'attività esperienziale nel curricolo;
- i vincoli di tempo, poiché l'apprendimento esperienziale richiede tempi diversi e meno prevedibili;
- l'individuazione di spazi naturali sicuri e accessibili (economicamente, socialmente, fisicamente, sensorialmente);
- gli ostacoli legati alla pianificazione logistica e burocratica (trasporti, materiali, permessi).

Nonostante tali complessità, la FENB offre un contributo formativo rilevante in ambito universitario. Come evidenziato dalle riflessioni sull'educazione degli adulti (Federighi, 2018), una formazione efficace deve superare la

mera trasmissione teorica e orientarsi verso un approccio integrato che colleghi i saperi alla vita, attivi processi didattici e renda trasferibili le pratiche disciplinari, educative e relazionali. Ciò implica una riforma dei curricula che, valorizzando le competenze trasversali e le life skills – intese come abilità tecniche, ma anche relazionali e comunicative – consenta ai laureati di tradurre il sapere teorico in percorsi operativi e sviluppare consapevolezza critica del rapporto tra conoscenza e vita, secondo un paradigma riflessivo e orientato alla responsabilità sociale (Boffo, 2022).

In questa prospettiva, la FENB si rivela particolarmente efficace: potenzia competenze trasversali, promuove benessere psico-fisico e connessione con la natura, educa alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva, sostiene la riflessività a partire dall'esperienza e stimola l'autonomia decisionale. Questi obiettivi sono in linea con l'Agenda 2030 e con le richieste del mondo del lavoro, sempre più orientato a soft e green skills, e si integrano con gli obiettivi didattici e i contenuti curricolari dei corsi universitari che includono attività di FENB.

Le proposte di FENB – intrecciando profondamente esperienze, relazione e ambiente (cfr. Figura 1) – generano una dimensione di apprendimento che valorizza modalità informali di apprendere: "studenti e studentesse universitari imparano anche e soprattutto informalmente, nella relazione concreta con i compagni e i docenti: si orientano, discutono, co-costruiscono saperi, si innamorano (anche delle idee), fanno gruppo" (Formenti, 2021, p. 33).



Figura 1. Elementi costitutivi degli interventi E.N.B. (Gigli & Borelli 2024, p. 140).

3. Alcune esperienze di FENB

La FENB può essere integrata nei percorsi universitari in moduli opzionali, laboratori esperienziali, uscite didattiche, ecc. Come si evince dalla Figura 2, gli autori del presente contributo propongono da anni diverse esperienze formative avventurose presso l'ateneo di Bologna, che verranno approfondite nei paragrafi seguenti.

Una breve nota sul tema della valutazione: le attività descritte di seguito sono in alcuni casi inserite in laboratori che prevedono la sola idoneità, oppure si tratta di esperienze all'interno di insegnamenti più ampi la cui valu-

tazione verte su contenuti affrontati in altri momenti del percorso formativo e in cui la parte esperienziale non viene valutata tramite voti in quanto costituisce un arricchimento dell'esperienza didattica.
È importante sottolineare che in tutte le esperienze descritte sono stati utilizzati strumenti di monitoraggio e di rielaborazione dell'esperienza, in quanto parti costitutive della FENB (cfr. Melotti & Cani, 2018; Gigli & Borelli, 2024; Gigli et al., 2024).
In particolare, è stato utilizzato un questionario[4], somministrato prima e dopo l'attività, per rilevare i cambiamenti nei vissuti corporei ed emotivi e offrire stimoli di riflessione per il debriefing finale.

Insegnamento / Laboratorio	Corso Unibo nel quale si inserisce	Docente/i	Durata dell' esperienza	Luogo	Anno
Laboratorio in barca a vela ("Laboratorio di formazione professionale per l'educatore sociale e culturale")	CdS in Educatore sociale e culturale (Campus di Rimini)	G. Melotti	48 ore (residenziale)	Lago di Garda / Marina di Ravenna	Ogni a.a. dal 2012-2013
Uscita didattica al Parco Avventura all'interno dell'insegnamento in "Educazione e Formazione Esperienziale e Outdoor (Nature-Based)"	CdS in Educatore sociale e culturale (Campus di Rimini)	A. Gigli e G. Melotti	Mezza giornata	Parco avventura di Rimini / Riccione	Ogni a.a. dal 2021-2022
Uscita didattica in grotta all'interno dell'insegnamento in "Adventure Education"	Master in Outdoor Education	A. Gigli	Mezza giornata	Grotta "La Spipola"	Ogni a.a. dal 2019-2020
Uscita didattica in barca a vela all'interno dell'insegnamento in "Adventure Education"	Master in Outdoor Education	G. Melotti	24 ore (residenziale)	Lago di Garda / Marina di Ravenna	Ogni a.a. dal 2019-2020
Varie attività esperienziali (giochi motori in spiaggia, urban outdoor con dispositivi digitali, uscita didattica al parco avventura...) all'interno del "Laboratorio di formazione professionale per l'educatore sociale e culturale"	CdS in Educatore sociale e culturale (Campus di Rimini)	C. Borelli	4 sessioni di 4 ore l'una	Rimini (spiaggia, parco avventura, centro città)	a.a. 2024-2025

Figura 2. Esperienze di FENB proposte dagli autori presso UniBo.

3.1 Laboratorio residenziale in barca a vela

All'interno del corso di laurea triennale in Educatore Sociale e Culturale dell'Università di Bologna – Campus di Rimini, nell'anno accademico 2012/2013 viene realizzata la prima edizione di un laboratorio di formazione outdoor in barca a vela, di tipo esperienziale e residenziale[5]. Il laboratorio nasce con l'obiettivo di arricchire la formazione universitaria attraverso esperienze pratiche di apprendimento attivo, perseguendo fin dalle origini una duplice finalità:

1. offrire agli studenti un'esperienza diretta di *Adventure Education* replicabile nei futuri contesti professionali.
2. favorire la riflessione sui processi di gruppo, la cooperazione e le dinamiche relazionali proprie del lavoro educativo (Melotti & Cani, 2018).

Con il succedersi delle diverse edizioni il laboratorio ha progressivamente posto maggiore enfasi sulla funzione

riflessiva, concentrando l'attenzione sulla metafora equipaggio-équipe educativa. L'esperienza in barca si è così rivelata utile non solo come esempio di *Adventure Education* replicabile, ma, in linea con l'approccio della Formazione Outdoor (Rotondi, 2004), anche come dispositivo per comprendere il funzionamento di un'équipe: la necessità di una base teorica condivisa, la distribuzione dei ruoli, la costruzione di fiducia e interdipendenza.
La barca a vela risulta un contesto privilegiato per osservare dinamiche educative e relazionali simili a quelle che caratterizzano il lavoro di équipe. Come in un equipaggio, dove ciascun membro ha un ruolo definito, ma interdipendente, anche in un'équipe educativa le competenze individuali – comunicazione, progettazione, conduzione, accompagnamento – si attivano pienamente solo in un sistema cooperativo. In barca, la necessità di coordinarsi nel "regolare le vele" o "mantenere la rotta" mostra come un errore o una lentezza possano compromettere l'intero assetto: analogamente, nei contesti educativi la mancanza di dialogo o di coordinamento può ridurre la qualità dell'intervento e condurre l'équipe a condizioni di stress o burnout.
Nel laboratorio la metafora dell'equipaggio diventa struttura didattica: ruoli assegnati, compiti negoziati, responsabilità condivise, momenti di riflessione e rielaborazione collettiva (coadiuvati dagli strumenti di monitoraggio precedentemente descritti come il questionario pre-post). Questo approccio richiama il framework dell'apprendimento esperienziale (Dewey, 1975; Kolb, 1984) e la dimensione riflessiva che dà senso all'esperienza. L'ambiente naturale – il mare, il vento, l'imprevedibilità del clima – costituisce lo scenario *nature-based* che rende l'intervento coinvolgente e trasformativo (Melotti, 2024). In letteratura, la formazione in barca a vela ("sail training") è riconosciuta come più che una semplice avventura: McCulloch et al. (2010) mostrano come la partecipazione a tali programmi favorisca apprendimenti cognitivi, pratici e affettivi, in particolare la fiducia sociale e la capacità di cooperazione. Inoltre, la "crew a vela" è una delle metafore più utilizzate per descrivere la collaborazione e l'adattamento in contesti di gruppo.
La barca a vela diventa così una micro-équipe educativa in cui studenti, docenti e ambiente sono parti attive di un sistema dinamico, in equilibrio tra autonomia e interdipendenza, rischio e sicurezza, azione e riflessione. In questo spazio esperienziale la collaborazione, in mare come nei contesti educativi, nasce dall'ascolto reciproco, dalla fiducia e dalla condivisione di un obiettivo comune, restituendo alla formazione il senso di un processo incarnato, relazionale e trasformativo.

3.2 Lezioni esperienziali in grotta per studenti di master

L'escursione speleologica, inserita in una cornice formativa, esprime un potenziale educativo che risiede nella sfida, nell'uscita dalla zona di comfort e nella rottura delle routine quotidiane e nella dimensione relazionale (Gigli & Borelli, 2024).
In questa ipotesi, la grotta si configura come "ambiente attivatore", capace di sollecitare energie latenti e richiamare metafore ancestrali – entrare dentro per uscire fuori", "attraversare il buio per vedere la luce" – in una dimensione "di sacro e di magico" che rende queste esperienze estranianti e "inattuali".
La funzione esperienziale di ambienti radicalmente diversi dall'ordinario, con forte prerogativa estetica e in una dimensione immersiva, può produrre effetti benefici sull'attenzione volontaria e favorire il locus of control e senso di autoefficacia, in una intensa dimensione interpersonale. Ma la grotta è anche una "maestra severa" che impone attenzione e comportamenti rispettosi e sostenibili.
La dinamica di gruppo è centrale in questo particolare setting formativo: la progressione richiede pazienza, tolleranza dell'attesa e rispetto dei tempi altrui, stimolando condivisione, coesione e competenze comunicative (Lucchesi, 1996; Nicolini, 1998).
Un esempio significativo di queste pratiche è l'uscita didattica alla Grotta della Spipola, e con studenti del Master

in Outdoor Education dell'Università di Bologna, come parte esperienziale del modulo didattico di AE, condotta dalla docente e da due guide speleologiche.
L'attività, di mezza giornata, propone l'attraversamento di un percorso ipogeo, non attrezzato e illuminato dalle sole luci frontali, che non presenta particolari difficoltà ma che richiede comunque il superamento di gradini naturali, scivoli, rocce, traversi e zone fangose. La progressione richiede impegno motorio e attenzione corporea, mentre narrazioni storiche e informazioni geologiche delle guide arricchiscono l'apprendimento esperienziale con conoscenze che favoriscono il senso di connessione e rispetto dell'ecosistema.
Anche in questo caso, il questionario pre-post e il debriefing finale favoriscono la condivisione di emozioni e apprendimenti mentre la rielaborazione in aula consolida l'esperienza, collegandola ai contenuti teorici e rafforzando il legame tra pratica e teoria.

3.3 Lezione esperienziale al Parco avventura con studenti di Cds triennale

Con la dicitura "parco avventura" si fa riferimento a strutture outdoor che propongono percorsi sospesi tra gli alberi, progettati per stimolare abilità motorie e relazionali in condizioni di sicurezza. La scelta di proporre a studenti universitari questa esperienza nasce dall'intento di offrire loro una dimensione di sfida corporea e di gestione del rischio – elementi affrontati in aula dal punto di vista teorico come importanti dispositivi metodologici – in un contesto controllato che consente di vivere l'avventura senza le complessità logistiche e di tempo che comporterebbe recarsi in ambienti meno antropizzati.
Caratterizzati da una forte componente ludico-ricreativa, i percorsi offerti dai parchi avventura presentano gradi crescenti di difficoltà: si inizia con tracciati semplici e a bassa quota, per poi affrontare prove che richiedono maggiore forza, equilibrio e strategia motoria, oltre a un progressivo aumento dell'altezza. L'esperienza si configura come individuale, ma si svolge in prossimità del gruppo, favorendo dinamiche di sostegno reciproco e cooperazione, elementi centrali per lo sviluppo delle life skills, quali comunicazione efficace, gestione delle emozioni e problem solving.
Le dinamiche individuali e di gruppo osservate sono caratterizzate da comportamenti differenziati: alcuni studenti ricercano sfide sempre più impegnative, mentre altri manifestano timori legati all'altezza e trovano nel supporto dei compagni e dei docenti una risorsa essenziale. Il superamento di eventuali blocchi e paure si traduce in un significativo incremento del senso di autoefficacia e del locus of control, aspetti ampiamente riconosciuti come esiti formativi delle esperienze di avventura (Gigli & Borelli, 2024).
Come nelle altre esperienze precedentemente descritte, anche in questa si svolge un briefing finale stimolati sia dal questionario pre-post, sia da dispositivi riflessivi come il Blob Tree Test, che consente di far emergere rispecchiamenti e nuove rappresentazioni di sé e degli altri, arricchendo il processo identitario e confermando il valore pedagogico dell'attività.

4. Conclusioni

Le esperienze descritte mostrano come la Formazione Esperienziale Nature-Based (FENB) traduca in pratica un modello formativo capace di integrare corpo, mente, relazione e ambiente, in continuità con i contenuti teorici dei curricula universitari. I tre casi presentati – barca a vela, grotta e parco avventura – evidenziano la possibilità di articolare dispositivi educativi diversi entro un quadro comune, fondato sull'apprendimento esperienziale, sulla riflessività e sulla relazione con il contesto naturale (cfr. Figura 3).

	Corpo	Mente	Ambiente
Barca a vela	Regolazione delle vele, equilibrio, coordinamento motorio	Metafora equipaggio-équipe educativa, analisi dinamiche di gruppo, problem solving, concentrazione nell'esecuzione dei compiti di navigazione, attenzione al contesto umano e naturale	Mare e vento come elementi imprevedibili che richiedono adattamento e collaborazione
Grotta	Progressione su percorsi articolati, superamento ostacoli naturali, gestione della fatica	Interpretazione di metafore, narrazioni geologiche e storiche, rielaborazione esperienza, stimoli sensoriali specifici che richiamano concentrazione e attenzione	Ambiente ipogeo come "attivatore" di sfida, immersione estetica, rispetto dell'ecosistema
Parco avventura	Percorsi sospesi, controllo posturale, gestione del rischio corporeo	Strategie per affrontare le prove, gestione delle emozioni, incremento del locus of control, necessità di concentrazione	Interazione con l'ambiente arboreo, percezione del rischio in sicurezza, connessione ecologica

Figura 3. Operazionalizzazione della triplice dimensione corpo-mente-ambiente nelle tre esperienze presentate

Le riflessioni emerse mettono in luce non solo le potenzialità, ma anche le sfide pedagogiche e organizzative legate all'integrazione della FENB nei percorsi accademici: tempi più lunghi, necessità di mediare teoria e pratica, gestione del rischio, collaborazione interdisciplinare. Tali elementi confermano quanto sia decisivo, nella formazione degli adulti, un approccio capace di coniugare intenzionalità didattica, profondità riflessiva e attenzione al gruppo.

Pur nella diversità dei setting, tutte le esperienze richiamano la stessa base teorica: la tradizione dell'apprendimento attivo e riflessivo e la prospettiva ecologica e sistemica della pedagogia contemporanea. In questa direzione, la FENB contribuisce a leggere in modo più articolato la formazione universitaria come processo globale, in cui teoria e prassi, natura e cultura, individuo e collettività si intrecciano per sostenere la crescita personale e professionale nei nuovi e nei tradizionali ambienti di apprendimento.

Note

[*] Il contributo è il frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, A. Gigli ha curato i par. 1 e 3.2; C. Borelli ha redatto i par. 2, 3 e 3.1; G. Melotti si è occupato dei par. 3.1 e 4.

[1] Alessandra Gigli è Professoressa associata in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. E-mail: a.gigli@unibo.it.

[2] Chiara Borelli è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. E-mail: chiara.borelli4@unibo.it.

[3] Giannino Melotti è Prof. associato in Psicologia sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. E-mail: giannino.melotti@unibo.it.

[4] Non potendo, per mancanza di spazio, descrivere il questionario e gli esiti delle rilevazioni effettuate, rimandiamo a future pubblicazioni.

[5] Le prime edizioni si sono svolte al lago di Garda e dal 2023 l'attività si è spostata a Marina di Ravenna.

Riferimenti bibliografici

- Barragan-Jason, G., de Mazancourt, C., Parmesan, C., Singer, M. C., & Loreau, M. (2022). Human–nature connectedness as a pathway to sustainability: A global meta-analysis. *Conservation Letters,* 15(1), e12852.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Boffo, V., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (Eds.). (2022). *Educazione degli adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*. Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V. (2022). Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione (pp. 51–66). In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (Eds.), *Educazione degli adulti: politiche, percorsi, prospettive*. Firenze: Firenze University Press.
- Bowler, D. E., Buyung-Ali, L. M., Knight, T. M., & Pullin, A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health,* 10, 456.
- Dewey, J. (1975). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi,* 16(1), 193–212.
- Federighi, P. (Ed.). (2000). *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa* (I quaderni di Eurydice, n. 19). Roma: Ministero della Pubblica Istruzione – Unità italiana di Eurydice.
- Federighi, P. (Ed.). (2018). *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Ferrante, A. (2020). La materialità dell'agire educativo e inclusivo. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, & C. Palmieri (Eds.), *L'educazione e i margini* (pp. 139–152). Milano: Guerini.
- Formenti, L. (2021). L'educazione degli adulti in Italia: una sfida sistemica. *EPALE Journal,* 9, 31–38.
- Garnham, W., & Oprandi, P. (Eds.). (2024). *Outdoor learning in higher education: Educating beyond the seminar room*(1st ed.). London: Routledge.
- Gigli, A. (2018). L'adventure education nel lavoro socio-educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (Eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119–138). Roma: Carocci.
- Gigli, A., & Borelli, C. (2024). *Naturalmente connessi. Prospettive di educazione esperienziale e nature-based*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Gigli, A., Melotti, G., & Borelli, C. (2020). Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti. *Formazione & Insegnamento,* 18(1), 77–91.
- Gigli, A., Melotti, G., Borelli, C., Galiazzo, M., Segato, N., & Finocchiaro, G. (2024). Adolescents on the move: The application of an integrated model for documentation and evaluation of "Back Into The Wild" adventure education project aimed at promoting psychophysical and relational well-being. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1–19.
- Hartig, T., Kaiser, F. G., & Strumse, E. (2007). Psychological restoration in nature as a source of motivation for ecological behaviour. *Environmental Conservation,* 34(4), 291–299.
- Iavarone, M. L., Malavasi, P., Orefice, P., & Pinto Minerva, F. (Eds.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Iori, V. (2002). Dal corpo-cosa al corpo-progetto. In L. Balduzzi (Ed.), *Voci del corpo* (pp. 3–16). Firenze: Nuova Italia.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology,* 15(3), 169–182.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kourtesopoulou, A., & Kriemadis, A. (2023). Leadership development of university students through outdoor training: A systematic literature review. *International Journal of Sport Management and Marketing,* 23(3), 229–254.
- Loynes, C. (2002). The generative paradigm. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning,* 2(2), 113–125.
- Lucchesi, P. (1996). Forse siamo furbi!!!! *Speleologia, 35*, 113–116.
- McCulloch, K., McLaughlin, P., Allison, P., Edwards, V., & Tett, L. (2010). Sail training as education: More than mere adventure. *Oxford Review of Education, 36*(6), 661–676.
- Melotti, G. (2024). Storia e caratteristiche dei progetti di adventure education realizzati in barca a vela. In A. Gigli & C. Borelli (Eds.), *Naturalmente connessi: prospettive di educazione esperienziale e nature-based* (pp. 233–256). Bergamo: Edizioni Junior.
- Melotti, G., & Cani, D. (2018). L'educatore prende il largo: la barca a vela come laboratorio di formazione. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (Eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 241–264). Roma: Carocci.

- Nicolini, P. (1998). La speleologia ai bambini. *Speleologia,* 38, 102.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2008). The Nature Relatedness Scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior,* 41(5), 715–740.
- Quintero-Angel, M., Duque-Nivia, A. A., & Molina-Gómez, C. A. (2024). A teaching strategy based on active learning which promotes strong sustainability that empowers students to have a different type of relationship with the environment. *Environmental Education Research,* 30(4), 560–579.
- Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza: teorie, modelli, tecniche, best practices*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- Schultz, P. W. (2000). Empathizing with nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues,* 56(3), 391–406.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities* (Nature Literacy Series, Vol. 4). Northampton, MA: Orion Society.
- Sorlini, C., Frabboni, F., Guerra, L., & Bonfanti, L. (1993). *Manuale di educazione ambientale*. Roma: Laterza.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. Cambridge: MIT Press.

Oltre la costa: Ocean Literacy, maretorio e apprendimento in una prospettiva lifelong

Emanuele Golino[1]

Keywords
Maretorio, Ocean Literacy, Ambienti di apprendimento, Apprendimento permanente.

Abstract
Il presente saggio analizza la convergenza tra ambienti di apprendimento, lifelong learning e Ocean Literacy, riconoscendo negli ecosistemi marini ambienti formativi già operanti. In risposta alla crescente complessità socio-ambientale e alla necessità di un'adultità ecologicamente consapevole, si introduce il concetto di maretorio, un costrutto sviluppato nelle scienze sociali brasiliane, per definire il territorio marino-costiero non come risorsa neutra, ma come uno spazio socio-culturale, politico ed epistemico denso di saperi.
All'interno di questa cornice si esplora il concetto di Ocean Literacy, introdotto come priorità formativa dall'UNESCO e rapidamente diffusosi nel quadro delle politiche per lo sviluppo sostenibile. A fare da chiusa, è il progetto navEducatorio che, incardinato in una ricerca dottorale, dimostra il potenziale educativo di pratiche intergenerazionali orientate verso l'alfabetizzazione oceanica in prospettiva lifelong.

1. Introduzione: uno sguardo pedagogico su ambienti di apprendimento e adultità

Negli ultimi anni il dibattito pedagogico internazionale ha progressivamente ampliato la propria attenzione verso gli ambienti di apprendimento, allargando il raggio di attenzione a comprendere anche spazi ed ecosistemi precedentemente considerati marginali o esclusivamente naturali (Strongoli, 2019). L'emergere di un paradigma educativo che riconosca la dimensione ecologica (Bronfernbrenner, 1979) dell'apprendimento si colloca in un contesto di trasformazioni globali, caratterizzato da una crescente complessità socio-ambientale e da una consapevolezza sempre più diffusa dell'interdipendenza tra sistemi naturali e sistemi umani, frutto di quell'intelligenza ecologica (Goleman, 2009) che si sviluppa mediante un superamento delle forme di pensiero che hanno posto i due sistemi su versanti opposti.

L'idea stessa di ambiente educativo si è così estesa oltre l'aula, la scuola o il centro di formazione, fino a comprendere contesti urbani, luoghi di vita, spazi digitali e, sempre più spesso, gli ecosistemi naturali e, in particolare, quelli marini.

La riflessione pedagogica sul ruolo degli ambienti nell'apprendimento ha radici profonde: Dewey (1938) concepiva l'esperienza educativa come un processo situato, modellato dall'interazione continua tra individuo e ambiente che si pone nella posizione di riprendere qualcosa dalle esperienze che ci sono state prima, modificando quelle che vengono dopo. In tale prospettiva, il contesto non si configura come un semplice contenitore, ma quale condizione strutturale della formazione, capace di influenzare percezioni, azioni e significati; infatti, proprio come affermato dallo stesso Dewey, è nel contesto che il soggetto si struttura e ristruttura, attuando un adattamento ai rapporti sociali e una costruzione di nuovi. Questo permette di chiarire che il contesto è un sistema operante, all'interno del quale accade qualcosa (Annacontini, 2024). Chiarito cosa si intende per contesto, è opportuno distinguerlo da quello che si intende, invece, per ambiente: esso può essere inteso "come categoria della forma [...], ma anche come categoria di contenuto" (Strongoli, 2019, p.435) andando a definirsi quale "*bacino di cultura antropologica*, scritta dalla stessa collettività di territorio" (Bertolini, 1980, p.5).

Il passaggio specifico alla considerazione di quello che viene definito ambiente di apprendimento ha condotto ad una valutazione complessa del concetto, includendo in esso tanto "specifici contesti, risultanti da opportune integrazioni di artefatti culturali, normativi, tecnologici e di specifiche azioni umane, ritenuti atti a favorire processi acquisitivi" (Calvani, 2000, p.12), quanto l'insieme delle pratiche sociali e di partecipazione comunitaria che fanno sì che la conoscenza emerga proprio nell'inserimento del soggetto in contesti reali e culturalmente densi. In tale sfondo, lo stesso contesto marino e/o costiero si configura ancora di più quale ambiente educativo in grado di favorire esperienze didattiche di educazione ecologica, un vero e proprio ambiente di apprendimento in chiave costruttivista.

Quando ci si orienta nel campo della formazione *tout court*, in prospettiva *lifelong*, il ruolo dell'ambiente assume un significato ancora più rilevante: l'adulto apprende attraverso la vita quotidiana, la partecipazione sociale e l'elaborazione riflessiva delle proprie esperienze, consentendo di attuare una trasformazione delle prospettive orientata alla rinegoziazione dei propri schemi di interpretazione (Mezirow, 1991). La dimensione ecologica dell'apprendimento si rivela quindi un elemento costitutivo dell'adultità, poiché l'adulto è immerso in sistemi complessi e necessita di competenze interpretative, etiche e relazionali continuamente rinnovate.

Nel quadro dell'apprendimento permanente, questa centralità dell'ambiente si intreccia con l'evoluzione stessa del concetto di alfabetizzazione, che nel corso del Novecento ha progressivamente superato la sua accezione meramente strumentale. Fin dalla sua fondazione, l'UNESCO (1946) ha riconosciuto il diritto all'istruzione come condizione di sviluppo umano e sociale, ma è soprattutto a partire dagli anni Cinquanta che il dibattito internazionale si amplia, mettendo in luce come la capacità di leggere e scrivere non possa più essere considerata sufficiente per partecipare in modo significativo alla vita collettiva. L'emergere del concetto di *functional literacy*, infatti, sottolinea l'esigenza di comprendere la *literacy* come competenza situata, legata ai contesti culturali, economici e tecnologici in cui gli individui agiscono (Grey, 1956).

Questa interpretazione dinamica dell'alfabetizzazione è stata ulteriormente problematizzata negli anni Ottanta, quando Cervero (1985) osservava come fosse arduo proporre una definizione univoca di alfabetizzazione degli adulti in un mondo segnato da crescenti complessità sociali e da una pluralità di esigenze formative: la *literacy*, scriveva, è sempre il prodotto di una particolare configurazione di poteri, relazioni e bisogni sociali. A ciò si è aggiunta, nei decenni successivi, la consapevolezza che il miglioramento dei tassi globali di alfabetizzazione non potesse essere interpretato come traguardo definitivo, ma come punto di partenza per sviluppare forme di competenza più articolate, necessarie per vivere in società interconnesse e tecnologicamente avanzate.

L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite ha ripreso decenni dopo questa visione ampia, collocando l'alfabetizzazione all'interno dell'obiettivo 4 come condizione per garantire inclusione, sostenibilità e giustizia sociale (ONU, 2015). La letteratura più recente, incluse le recentissime analisi dell'OCSE, invita infatti a concepire gli ambienti di apprendimento come veri e propri ecosistemi formativi, capaci di supportare l'individuo lungo tutto l'arco della vita e di ridurre le diseguaglianze di accesso, partecipazione e successo formativo. In questa prospettiva, l'ambiente non è più inteso come semplice spazio fisico, ma come rete di opportunità, mediazioni culturali e relazioni capaci di sostenere l'adulto nel continuo aggiornamento delle proprie competenze e nell'interpretazione critica del mondo. L'apprendimento *lifelong*, dunque, non può che radicarsi in ambienti complessi e culturalmente orientati, dove la *literacy* si rigenera costantemente in risposta ai mutamenti sociali e ambientali. In particolare, nel contesto attuale segnato dalla crisi climatica e dalla necessità di ripensare il rapporto tra umanità e natura, oceano compreso, gli ambienti non possono essere considerati neutrali. Come ha evidenziato Gruenewald (2003) con il concetto di *critical pedagogy of place*, i luoghi sono portatori di storie, poteri, relazioni e attese, e l'educazione deve interrogare tali rapporti per favorire una cittadinanza ecologica consapevole.

2. Ocean Literacy: una alfabetizzazione per l'epoca degli oceani

Il concetto di alfabetizzazione ha subito nel corso del XX e XXI secolo un'evoluzione significativa, passando da una definizione prettamente strumentale, legata alle abilità di lettura e scrittura, a una concezione molto più ampia e funzionale. In questa traiettoria ampliata si inserisce l'alfabetizzazione oceanica, o *Ocean Literacy*: formalmente definita nel quadro delle politiche educative marine internazionali, essa descrive la capacità di comprendere l'influenza dell'oceano sull'essere umano e dell'essere umano sull'oceano (Cava, Schoedinger, Strang, & Tuddenham, 2005). L'introduzione del concetto si deve alla carenza di una conoscenza sistematica del mare nei curricula scolastici americani, anche se poi con il tempo è stata consolidata l'accezione secondo cui essa non si limiti solo alla conoscenza scientifica, ma estenda il suo campo di interesse ad aspetti culturali, economici, sociali, estetici e politici.

Secondo la guida della *National Marine Educators Association* (NMEA) in collaborazione con la *National Oceanic and Atmospheric Administration* (NOAA), infatti, una persona *ocean literate* è definita come capace di capire "the ocean's influence on you, and your influence on the ocean" (NOAA, 2017, p.1).

Sin dalla sua origine, il framework teorico di riferimento ha previsto sette principi essenziali (Essential Principles) e quarantacinque concetti fondamentali (Fundamental Concepts), utili per l'alfabetizzazione dell'intera popolazione. I sette principi sanciti sono i seguenti:

1. La Terra ha un unico grande oceano con molte caratteristiche.
2. L'oceano e la vita nell'oceano modellano le caratteristiche della Terra.
3. L'oceano ha una grande influenza sul clima e sulle condizioni meteorologiche.
4. L'oceano rende la Terra abitabile.
5. L'oceano sostiene una grande diversità di vita ed ecosistemi.
6. L'oceano e gli esseri umani sono inestricabilmente interconnessi.
7. L'oceano è in gran parte inesplorato. (Ibid.)

Una lettura pedagogica critica dell'Ocean Literacy richiede tuttavia di evitare una riduzione cognitivista o tecnocratica del rapporto con l'oceano, interrogando i presupposti epistemologici che possono riprodurre forme di dominio conoscitivo sull'ambiente marino.

La cornice epistemologica dell'*Ocean Literacy* andrebbe quindi interpretata come sviluppo di un approccio educativo all'ambiente marino che include atteggiamenti, comportamenti e competenze di cittadinanza ambientale in divenire.

In relazione all'apprendimento degli adulti, l'*Ocean Literacy* rappresenta una nuova forma di alfabetizzazione civica. Gli adulti sono chiamati a comprendere le trasformazioni climatiche, le dinamiche marine, gli impatti socio-economici, la *governance* delle coste e delle risorse, e le forme di governance oceanica. Tale prospettiva si collega agli obiettivi formativi delineati dall'OECD (2025), che individuano, tra le priorità delle politiche educative contemporanee, la necessità di formare cittadini capaci di affrontare contesti di crescente complessità, inclusa quella ambientale.

3. Il *maretorio* per un adultità costiera: un approccio *lifelong* trasformativo

La riflessione pedagogica sul ruolo degli ambienti nell'apprendimento si espande oltre i confini terrestri, trovando nella categoria di *maretorio* uno spazio concettuale e fisico di straordinaria densità formativa. Il concetto, sviluppato principalmente nelle scienze sociali brasiliane, rappresenta il territorio marino-costiero non più come una risorsa neutra o un semplice contenitore ambientale, ma come un luogo abitato, vissuto e culturalmente elaborato dalle comunità costiere. L'oceano, in questa prospettiva, è dunque un ambiente multidimensionale: uno

spazio naturale, sociale, politico ed economico, intriso di memorie, economie e saperi locali che ne definiscono l'identità. Uno studio relativamente recente, invita a considerare tre dimensioni implicate nella comprensione del concetto stesso: una dimensione spaziale, influenzata dalla dinamica delle maree, che si modella attraverso pratiche ancestrali e saperi tradizionali di utilizzo, appropriazione e relazione con i beni comuni costieri e marini; una seconda, caratterizzata dalla mobilitazione all'azione per la rivendicazione di aree marine protette; una terza, relativa ad una dimensione di tipo identitario (Sousa Lima, Moreira, 2024). Il termine trova la sua origine nell'unione delle parole maré (marea) e território (territorio), scaturita dalla domanda di, Célia Neves, Segretaria per le Donne della CONFREM (Commissione Nazionale per il Rafforzamento delle Riserve Estrattiviste e dei Popoli e Comunità Tradizionali Estrattiviste Costiere e Marine), appartenente ad una comunità indigena del litorale del Pará (Brasile) che, in sede di un laboratorio con donne leader comunitarie delle Riserve Estrattiviste Costiere e Marine e ricercatori/trici e ambientalisti dell'Istituto Chico Mendes per la Conservazione della Biodiversità, si domandava se fosse territorio o marea quello a cui si riferiva il suo interlocutorio, in quanto la discussione continuava ad alternare i termini di marea e territorio: "mas é território ou marés? Vocês continuam falando de maré, maré e maré, mas chamam isso de território" (Ma si tratta di territorio o di maree? Continuate a parlare di maree, maree e maree, ma lo chiamate territorio, Sousa Lima, França Nascimento, Araos Leiva, 2024).

A partire da questa semplice considerazione, si è giunti alla definizione del termine *maretorio*. Il termine fu inizialmente usato dalle popolazioni costiere ancestrali, per coinvolgere poi la comunità accademica che iniziò ad interrogarsi sulle diverse sfaccettature del concetto che è possibile definire come un'appropriazione costruita mediante pratiche culturali, ecologiche, economiche e rituali che non presenta confini fissi tra terra e mare, ma che rappresenta la mobilità di una collettività lungo la zona costiera (de Silva Pimentel, 2019, p.202). È importante considerare che nonostante la sua origine sia da ricondursi alla zona geografica ben definita nel quale il concetto è nato, quella del litorale amazzone, la portata del concetto trascende quel luogo, ponendosi come guida per l'azione collettiva a favore della conservazione ambientale e della giustizia sociale di tutte le zone costiere del globo (ibidem).

Le riflessioni condotte fin qui invitano a riflettere su come i paesaggi marini siano attraversati da una ricca tessitura di pratiche di conoscenza tacita (Polanyi,1967), tecniche artigianali, ritualità comunitarie e sistemi di trasmissione intergenerazionale, rendendo il *maretorio* un contesto fertile per processi educativi integrati tra adulti e giovani. La forza del *maretorio* come ambiente di apprendimento risiede nella sua capacità di promuovere un apprendimento non astratto, ma ancorato alla reazione del corpo e alla conoscenza pratica dei cicli naturali, costituendo un modello ecologico situato (Sousa & Moreira, 2004).

Sul piano pedagogico, l'attenzione al *maretorio* consentirebbe di superare l'idea di apprendimento confinata negli spazi formalizzando una che si radica nel rapporto con i luoghi, nella partecipazione comunitaria, nel dialogo con le tradizioni e nell'incontro con l'alterità.

In tal senso, come sottolineato da Cupples e colleghi (2024), il *maretorio* si configura come un *vascello geopoetico arcipelagico* con potenziale emancipatorio, in grado di disarticolare i dominanti binari terra/mare radicati nei meccanismi geopolitici e nelle fantasie coloniali. In tal contesto i processi formativi possono essere letti come una forma specifica di *place-based learning* e, al tempo stesso, come un'esperienza trasformativa che interroga l'adulto sulle proprie appartenenze e responsabilità verso il mondo naturale.

In questo quadro, il paradigma del *lifelong learning* si sposa perfettamente con la dimensione ecologica e relazionale del *maretorio*. Jarvis (2004) ha sostenuto che l'apprendimento avviene ovunque vi sia un'interruzione dell'esperienza abituale che spinge l'individuo a rielaborare e ricostruire i propri significati. Nelle società contemporanee, segnate da rapide trasformazioni ambientali, il *maretorio* potrebbe, per l'appunto, rappresentare un ambiente privilegiato per l'apprendimento adulto poiché permetterebbe di attivare processi di osservazione, riflessione e partecipazione diretta alle dinamiche territoriali.

Per le popolazioni estrattiviste costiero-marine del litorale brasiliano, la richiesta di ridefinire i loro spazi con il termine *maretório* è diventata, nel tempo, una vera e propria necessità, una categoria politica di risposta alla considerazione secondo cui la parola territorio non sarebbe più sufficiente ad esprimere la specificità locale, legata a un modo di vita basato sulla sussistenza e sulla riproduzione sociale, politica ed economica in relazione al mare (Sousa & Ribeiro, 2021). Il coinvolgimento degli adulti in queste pratiche di cura del mare, nella trasmissione dei saperi costieri e nella lotta per il riconoscimento del loro spazio vitale, favorirebbe una forma di apprendimento trasformativo integrando dimensioni cognitive, affettive, etiche e sociali. Gli adulti, dunque, non sono semplici fruitori, ma co-costruttori di significato, attraverso un dialogo intergenerazionale che riconosce il valore della memoria e della conoscenza pratica. L'uso del concetto di maretorio in questo contributo non intende operare una trasposizione estrattiva di un sapere indigeno, ma si colloca in una prospettiva dialogica e situata, riconoscendo l'irriducibilità dei contesti originari. Il *maretorio*, quindi, in prospettiva pedagogica, si eleva ad orizzonte epistemologico per un ambiente di apprendimento che non solo educa sul mare, ma educa attraverso il mare, promuovendo quell'adultità costiera che necessita di competenze interpretative, etiche e relazionali continuamente rinnovate per la gestione consapevole di un sistema complesso e in perenne movimento.

4. Il caso navEducatorio: un laboratorio di *sea education* intergenerazionale

Il progetto navEducatorio: uno squarcio educativo sul mare si configura come un dispositivo pedagogico (Massa, 1975) permanente che eleva l'ambiente marino-costiero a contesto formativo di eccellenza. Nato come iniziativa progettuale universitaria e successivamente inglobato nel progetto di ricerca dottorale *Sea Education: blue practices in direzione di una progettazione educativa in mare*, navEducatorio, come caso di studio esplorativo, si radica nel contesto costiero siciliano, il quale viene concettualizzato e agito come un *maretorio*, ossia un territorio socio-culturale denso di storie, tradizioni e pratiche sociali che ne definiscono l'identità, al fine di sviluppare un'esperienza educativa a spettro intergenerazionale. Gli obiettivi operativi del progetto educativo sono chiaramente definiti e mirano a valorizzare le differenze; promuovere comportamenti sostenibili e di cittadinanza attiva; favorire gli scambi intergenerazionali utilizzando la memoria operante (Tomarchio, 2014) degli adulti come risorsa conoscitiva, e alfabetizzare all'oceano.

Un aspetto metodologico cruciale risiede nell'intento esplicito di promuovere la partecipazione attiva e paritaria degli adulti della comunità, inserendoli deliberatamente nel processo formativo per estendere l'apprendimento alla dimensione del *lifelong learning*. Le attività di navEducatorio sono state specificamente progettate per trasformare l'ambiente in prossimità del mare in un laboratorio esperienziale (Dewey,1907) anche per i genitori dei trentasei bambini partecipanti al progetto nel trimestre giugno-settembre 2025. Questi ultimi, a rotazione, hanno preso parte attiva a tutte le attività proposte, facendo un'esperienza riflessiva, come si evince dai dati raccolti attraverso l'osservazione partecipante, percorsi narrativi e documentazione delle attività. Un esempio paradigmatico è rappresentato dall'attività di *city bound* oceanico, un'esperienza sfidante che ha visto la partecipazione congiunta di dieci genitori e venti bambini. Questa pratica, caratterizzata da un insieme di attività sfidanti che i partecipanti devono svolgere nel loro *maretorio*, si configura come un esercizio di *problem solving* situato, volto a promuovere autonomia, abilità comunicative, organizzative ed emotive (Kaiser S., Pleyer D., Spindler T., 2015). Le sfide assegnate, come bussare alle porte di estranei per chiedere di fare insieme una limonata e raccogliere aneddoti sul legame uomo-oceano, fotografare sconosciuti per trasmettere una connessione con il mare, o intervistare ristoratori su tradizioni culturali marine e marittime, hanno agito come dispositivi per la decostruzione dei confini tra esperienza quotidiana e apprendimento formale. Tali esperienze hanno favorito l'autoefficacia e il senso d'iniziativa attraverso l'interazione diretta e la raccolta di narrazioni comunitarie che hanno agito sul processo di apprendimento di giovani ed adulti in relazione al *maretorio* di cui si faceva esperienza.

L'intento formativo di alfabetizzazione oceanica intergenerazionale si è concretizzato anche attraverso visite sul campo nei luoghi depositi di saperi tradizionali. Le esperienze presso il cantiere navale locale o il cantiere dei carri allegorico grotteschi hanno promosso uno scambio intergenerazionale in cui l'ascolto delle narrazioni del mastro d'ascia, custode di una tradizione culturale a rischio di estinzione, e del maestro dell'arte della cartapesta ha consentito non solo ai bambini, ma anche ai genitori di riscoprire un patrimonio materiale e immateriale, creando un circolo virtuoso di formazione reciproca tra l'oratore e l'uditorio. Allo stesso modo, le diverse attività svolte sul campo, come quelle presso il Consorzio acque Santa Tecla, dove adulti e bambini hanno esplorato la storia di uno degli acquedotti più antichi della zona, riscoprendo funzionalità e ricordi, hanno potenziato la dimensione educativa in prospettiva *lifelong* del progetto.

Attraverso la co-costruzione di queste narrazioni e la partecipazione a pratiche esperienziali, navEducatorio ha promosso un modello di apprendimento *lifelong* che ha coinvolto attivamente diverse generazioni e ha dimostrato che l'ambiente di apprendimento non è un'entità statica, ma un sistema dinamico e relazionale, nel quale è proprio nell'incontro tra generazioni che si genera un'alfabetizzazione oceanica profondamente relazionale, affettiva e comunitaria.

5. Conclusioni

La relazione tra *Ocean Literacy*, *maretorio* e *lifelong learning* apre prospettive pedagogiche ancora poco esplorate; il contributo, nella consapevolezza dei limiti di un caso di studio esplorativo, non può che introdurre ad ulteriori e maggiormente approfondite piste di ricerca. L'oceano, lungi dall'essere un semplice oggetto di studio scientifico, viene riconosciuto come un ambiente di apprendimento capace di attivare processi di conoscenza complessi e partecipati. L'adulto, in tale prospettiva, assume un ruolo centrale come soggetto in continua trasformazione, chiamato a rinegoziare il proprio rapporto con il territorio marino e a contribuire alla costruzione di comunità ecologicamente consapevoli.

Il progetto navEducatorio mostra come sia possibile costruire percorsi formativi in cui adulti e giovani apprendono insieme, valorizzando tradizioni, memorie e pratiche locali e integrandole con le nuove esigenze della sostenibilità nel contesto di un *maretorio* che offre una lente attraverso cui ripensare gli ambienti di apprendimento, riconoscendo al mare un ruolo attivo nella formazione delle persone e delle comunità.

Note

[1] Emanuele Golino è Dottorando di Ricerca in Processi formativi, modelli teorico trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania. Svolge attività di ricerca sui temi dell'educazione all'aperto e, in particolare, dell'alfabetizzazione oceanica, valorizzando le matrici pedagogiche del costrutto. È membro dell'Associazione Europea degli Educatori Marini (EMSEA). E-mail: emanuele.golino@phd.unict.it.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G. (2024). Contesto. In D. Simeone (a cura di), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale* (pp.86-94). Brescia: Scholé
- Bertolini, P. (1980). Introduzione. In F. Frabboni, *Scuola e Ambiente* (pp.5-7). Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambrige, MA-London, UK: Harvard University Press.
- Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Cava, F., Schoedinger, S., Strang, C., & Tuddenham, P. (2005). *Science content and standards for ocean literacy: A report on ocean literacy*. COSEE & NMEA

- Cervero, R. M. (1985). Is a common definition of adult literacy possible?. *International Journal of Lifelong Education*, 4(2), 150–159.
- Cupples, J., Gleghorn, C., Lee, D., Ribeiro, R. (2024). Making Space for the Maritorio: Raizal Dispossession and the Geopoetic Imagination in the San Andres Archipelago. *A Radical Journal of Geography*, 6, 2042-2063.
- Dewey, J. (1907) *The school and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan Company.
- Goleman, D. (2009). *Ecological intelligence: How knowing the hidden impacts of what we buy can change everything*. New York, NY: Broadway Books.
- Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing: an international survey*. Paris: UNESCO.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice (3rd ed.)*. London: Routledge.
- Kaiser, S., Pleyer, D., Spindler ,T. (2015). *IVET-Venture-Manual: Experience-orientated activities in urban areas for the strengthening of key competences in job trainings*. LLP-Project Ivet-Venture – AGORA Civic Education.
- Massa, R. (1975). *La scienza pedagogica: Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- NOAA (2017). *Ocean Literacy: The Essential Principles and Fundamental Concepts of Ocean Sciences for Learners of All Ages*. National Oceanic and Atmospheric Administration.
- OECD (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, NY: ONU.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Garden City, New York, NY: Doubleday & Company.
- da Silva Pimentel, M. A. (2019). Comunidades tradicionais em reservas extrativistas marinhas no estado do Pará: Conflitos e resistências. *AMBIENTES: Revista De Geografia E Ecologia Política*, 1(1), 191-218.
- Sousa Lima, P.V., Ribeiro, T.G. (2021). O Maretório: a Ressignificação de um conceito como categoria política por populações pesqueira e extrativista do litoral do Pará. *Anais [recurso eletrônico]/3o Seminário Internacional América Latina-SIALAT*, Belém, Pará, Brasil,[S. l.], 1554-1565.
- Sousa Lima ,V., Moreira, C. (2024). O Conceito de Maretório e os Povos Tradicionais Extrativistas Costeiros e Marinhos do Litoral Brasileiro. *ÁSKESIS Revista des discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia de UFSCar*,13,1, 8-17.
- Sousa Lima, P. V., França Nascimento, J. S. , & Araos Leiva, F. J.(2024). Maretório e os povos tradicionais extrativistas costeiros e marinhos do litoral do Pará, Brasil. *Ilha Revista de Antropologia*, 26(2), 67-91.
- Strongoli, R.C. (2019) Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia oggi*, 17,1, 431-444.
- Tomarchio, M. (2014). L'orizzonte formativo di una memoria operante. Finalità, obiettivi, azioni del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa 'Paolo Borsellino'. In M. Tomarchio, V. La Rosa (a cura di), *Sicilia/Europa culture in dialogo, memoria operante, processi formativi* (pp. 199-217). Roma: Aracne.
- UNESCO (1945). *Protocol concerning the entry into force of the Agreement between the United Nations and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris: UNESCO.

Accoglienza nel colore: dare senso a una pratica estetica nei luoghi di cura

Gaia Del Negro[1], Mirella Fontana[2], Erika Milanesio[3], Giovanni Di Fine[4], Fabrizia Cogo[5], Enrica Brachet Cota[6], Clara Occhiena[7], Laura Formenti[8]

Keywords
Formazione Continua, Professioni sanitarie, Arte, Cura, Ricerca cooperativa.

Abstract
L'articolo nasce da una collaborazione tra operatori sanitari e ricercatrici in pedagogia, volta a dare senso a una pratica di formazione che vede coinvolti in laboratori di pittura gli operatori dell'ASL Torino 4. Un metodo di ricerca cooperativa è stato usato per mettere in chiaro le premesse culturali, pedagogiche e relazionali del laboratorio e andare oltre la soddisfazione dei partecipanti e dell'istituzione. L'articolo presenta la costruzione condivisa della cornice teorica, il racconto del laboratorio come dispositivo formativo e gli esiti di questa formazione. La finalità è offrire un modello concettuale e prassico per la formazione arts-based nei luoghi di cura, fondato sull'analisi della letteratura, sul racconto della pratica e sulle voci dei partecipanti.

1. Introduzione

Il progetto di ricerca qui raccontato nasce dalla richiesta di un gruppo di operatori dell'ASL TO4, Ciriè, Chivasso e Ivrea per costruire una lettura pedagogico-formativa del laboratorio di pittura "Accoglienza nel colore", condotto dal 2017 dalla dott.ssa Mirella Fontana. Il laboratorio, 19 edizioni a oggi, è diventato corso ECM nel 2022. Un'esperienza formativa corale che mira al benessere ecosistemico e alla formazione di competenze interpersonali, estetiche e riflessive, prendendosi cura dei luoghi della cura. Il senso pedagogico di questo percorso non era immediatamente trasparente, ma appariva sfumato, implicito nelle esperienze, rappresentazioni e scelte della formatrice, dei referenti istituzionali, dei partecipanti. Da un primo confronto sono nate le domande di ricerca: *Come valorizzare questa pratica estetica di formazione? Come dare senso alle scelte adottate? Come partire da questa pratica per costruire saperi e metodi formativi innovativi per la formazione continua delle professioni sanitarie?*
Per rispondere a questi interrogativi si è scelta la metodologia della ricerca cooperativa: i membri dell'ASL sono stati affiancati dalle ricercatrici, esperte di metodi partecipativi, narrativi ed estetici (Bainbridge & Del Negro, 2020; Del Negro & Formenti, 2019). Insieme, si è costruita la cornice teorica che inquadra il laboratorio come metodo *arts-based* nella formazione continua degli operatori sanitari, l'analisi del dispositivo formativo e dei suoi esiti nelle parole dei partecipanti.

2. Il metodo cooperativo per l'emersione del senso

La ricerca cooperativa (Heron & Reason, 2006) è un metodo per pensare insieme a partire da una domanda condivisa; incoraggia il dialogo e abbraccia le diverse forme di conoscenza – sensoriale, immaginativa, logica, pratica – esplorandole con l'obiettivo di co-costruire nuove forme di comprensione e di azione deliberata. Il metodo è trasformativo: non si limita a illustrare o giustificare la pratica, ma la interpreta criticamente moltiplicando le voci e le storie con la finalità di rafforzare o modificare l'azione (Formenti, 2017). Non mira a costruire standard, né a misurare l'efficacia del laboratorio – almeno per ora –, ma a costruire una narrazione coerente e ricostruire le ragioni che danno senso a questa pratica, senza però cristallizzarla. I membri del gruppo sono co-ricercatori e

co-responsabili dei contenuti, dei metodi e del processo di ricerca che, come il laboratorio di pittura, sono opera aperta ed evolvono nel tempo. L'articolo, quindi, offre una narrazione a più voci: la formatrice, che rappresenta lo sguardo "romantico" all'origine delle scelte didattiche; i partecipanti che hanno sperimentato il laboratorio e i membri del gruppo di ricerca osservano da punti di vista diversi creando una descrizione multipla, etnografica, narrativa e riflessiva. L'eterogeneità del gruppo valorizza la pluralità e la stratificazione dei significati, delle prospettive e delle considerazioni pedagogiche.

2.1 Il percorso della ricerca

La ricerca si è svolta in 3 sessioni mensili di 2 ore l'una. Nel primo incontro si è costruito lo sfondo teorico a partire da una revisione ermeneutica della letteratura – riportata nel prossimo paragrafo – che ha consentito di differenziare il laboratorio da altre proposte di formazione con l'arte in ambito sanitario, diverse per finalità, *setting,* audience e filosofia. Qui, infatti, non si tratta di arte-terapia né di formare all'empatia o all'ascolto, e nemmeno di una misura contro il *burnout,* ma di generare "ben-essere", nella doppia accezione personale ed ecosistemica.
Le caratteristiche del laboratorio sono state esplorate collettivamente attraverso il racconto delle dimensioni materiali e simboliche che lo qualificano e lo rendono efficace. La trascrizione delle conversazioni del gruppo e l'analisi di documenti, artefatti, immagini, scritti sono i "dati" su cui si è lavorato per far emergere la filosofia del laboratorio. La formatrice ha raccontato le sue scelte operative e il contesto è stato via via chiarificato dalle domande "ingenue" delle ricercatrici e dagli interventi degli altri operatori. Le voci dei partecipanti sono poi state integrate nel percorso recuperando emozioni e riflessioni ricorrenti nei loro scritti: circa 43 testi brevi, anonimi e volontari, 164 relazioni di sintesi, prodotte come prove finali ECM e 21 "diari emozionali" anonimi. Nel testo, riportiamo alcuni estratti degli incontri, frasi dei partecipanti e la lettera di una persona assistita, con le riflessioni del gruppo di ricerca.

3. Verso una teoria estetica della formazione continua degli operatori sanitari

Il valore dell'esperienza estetica in sanità è sempre più riconosciuto. *Medical humanities*, pratiche *arts-based* e arte-terapia (Braito, Rudd, Buyuktaskin, Ahmed, Glancy & Mulligan, 2022) sono volte a migliorare la qualità di vita, la salute mentale e l'adesione alle terapie di anziani (Galassi, Merizzi, D'Amen & Santini, 2022), adulti e bambini (Martinelli, Lumer, Fusar Poli, Chiappedi & Politi, 2025). L'arte riduce lo stress e l'ansia per trattamenti invasivi, migliora il benessere, l'umore, la capacità di affrontare il dolore, la compliance e agisce sulla regolazione del ritmo cardiaco e della pressione arteriosa (Bonometti, 2023).
Se molti studi indagano l'impatto positivo dell'arte sulla salute, ancora pochi studiano l'arte nella formazione continua dei professionisti. La storia dell'arte è un pilastro delle *medical humanities* (Biernoff & Johnstone, 2024), ma con una forte propensione funzionalista che considera l'arte *strumento per un fine* nello sviluppo di conoscenze, comunicazione e lavoro di squadra (Gao, Peranson, Nyhof-Young, Kapoor & Rezmovitz, 2019), di competenze nella relazione di cura (Acai, McQueen, McKinnon & Sonnadara, 2017), ascolto profondo e apprendimento trasformativo (Popova & Nosek, 2025). L'incontro tra conoscenza scientifica e arte sembra favorire la curiosità, la tolleranza per l'ambiguità e la costruzione di nuovi significati (Levett-Jones et al., 2024), prevenire il burnout (Gallagher, Brown, Caroll, Perkins, VanDoren & McEntegart, 2024) e rafforzare l'empatia (Brunero, Cowan, Chaniang & Lamont, 2022; Winter, Leanage, Roberts, Norman & Howick, 2022). Se guardiamo alla pedagogia italiana, prevalgono i contributi di natura teorica (Musaio, 2024; Burrai & Salis, 2020) e centrati sulla fruizione di opere d'arte (Ferrara, 2020).
Nei percorsi formativi per operatori delle cure palliative e del fine vita, l'esperienza estetica è ritenuta utile ad accrescere la consapevolezza di sé e degli altri e migliorare la pratica (Turton, Williams, Burton & Williams, 2018).

Gli approcci *arts-based* arricchiscono la comunicazione, promuovono l'incontro e l'elaborazione collettiva del significato (Boydell, Gladstone, Volpe, Allemang & Stasiulis, 2012). In particolare, la creazione artistica sembra ridurre il senso di isolamento e generare risonanze creando ponti (Ingram, 2021). Lo sviluppo di linee di indirizzo per la progettazione dovrebbe assicurare rigore metodologico nella realizzazione di eventi e percorsi formativi in ambito medico (Haidet et al., 2016). Questa breve rassegna supporta la nostra ricerca sui laboratori di pittura come esperienza di cura ecosistemica in grado di generare connessioni e riflessioni profonde sul senso della vita e della morte, di valorizzare l'identità professionale e rafforzare la motivazione degli operatori (Chou, Cheng, Cheng, Chuang, Tsai & Fang, 2025).

4. Il laboratorio "Accoglienza nel colore": un racconto riflessivo

Quattro domande mettono in luce le dimensioni fondamentali dei laboratori: premesse, allestimento, azioni specifiche ed esiti.

4.1 Quali sono le premesse dei laboratori?

ACCOGLIENZA

Mirella: L'accoglienza è il cuore vivo del laboratorio e la conduzione pone grande attenzione e cura in questo aspetto. Il primo impatto con il contesto avviene attraverso un coinvolgimento dei cinque sensi: è qui l'inizio dell'esperienza laboratoriale.
Laura: I 5 sensi ci parlano di una presenza della persona intera col suo corpo, con la sua sensibilità. A voi cosa fa venire in mente?
Giovanni: L'ambiente è noto, viene frequentato per attività strettamente correlate al lavoro, ma in quel momento si veste di una nuova funzione.
Erika: Si continua a usare quegli ambienti [la sala parto oggi in disuso, ndr.] per generare qualcosa di bello.
Mirella: Mi ricordo il primo laboratorio, era un semplicissimo sgabuzzino! A gennaio, senza riscaldamento. Poi è evoluto.
Laura: Mirella predispone lo spazio in modo da convocare il corpo. Se io entro in una stanza, sento odore d'incenso, una musica in sottofondo, c'è anche la merenda...



Foto 1 – Un gruppo di partecipanti del Presidio Ospedaliero di Cirié durante il laboratorio.

L'ambiente è preparato con cura (la tovaglia di cotone, l'incenso, la colazione prima di iniziare, i pannelli già predisposti nello spazio). Sentirsi accolti è il primo passo per generare desiderio. Il luogo dove si è svolta l'ultima

edizione, un'ex sala parto, è adattato materialmente a nuova funzione.

SPIAZZAMENTO

Mirella: Svestiti del ruolo... per quanto è possibile, svestiti della sindrome prestazionale. Non è un corso di pittura... è una formazione scialla!! Oggi qua siamo, dico, ci occupiamo di noi in maniera nuova, diversa, senza paura di dimostrare.
Laura: Usare lo spazio in un modo creativo rende le persone consapevoli... lo spazio ci fa delle cose.
Mirella: Usiamo tutti un grembiule artigianale di colore blu... non ha niente a che fare col camice, ci si sporca e quindi ci proteggiamo... sono stati fatti e donati da una sarta.

I partecipanti sono invitati a un'esperienza totale che li muove verso una diversa disposizione. Lo spiazzamento dal ruolo professionale mette in discussione i rapporti di potere – simboleggiati dal camice – che caratterizzano il contesto ospedaliero come dispositivo disciplinare (Foucault, 2021). Nel laboratorio ci si occupa di *chi* siamo, non di *cosa* siamo. Non c'è valutazione né giudizio. Si prende tutto il tempo che serve. Tutto è correggibile, trasformabile, nulla è definitivo.

RIVEDERE LA NARRAZIONE

Laura: Sono laboratori che lavorano sul benessere e sullo stare bene insieme, quindi certo, si può dire che combattono il burnout, ma "combattere il burnout" non ha la stessa connotazione di "favorire il benessere". Cambia la narrazione.
Mirella: In realtà la narrazione sono le migliaia di quei fiorellini. Non sono parole.
Erika: Qua [Winter et al., 2022] c'è un concetto di empatia terapeutica che forse bisogna un attimo capire... esiste un ampio dibattito sulla relazione tra empatia e burnout. Nel nursing siamo andati oltre l'idea di "formare all'empatia", come se fosse qualcosa che si può formare!
Gaia: [a Mirella] possiamo dire che non è quello il concetto di empatia che emerge dal lavoro che fai?

Il laboratorio non è strumentale a un fine. Come dice Mirella, "non c'è nulla da imparare". L'approccio pedagogico è centrato sul processo e non è direttivo. Ciò lo differenzia da altre esperienze di formazione continua in sanità, che si prefiggono di prevenire uno stato indesiderato – il burnout, l'errore – o promuovere una competenza – l'empatia, la comunicazione. Le attività proposte, chiamando in gioco la percezione, le emozioni e l'azione condivisa, mirano a (ri)conoscersi e rendono inutile/insignificante la prevaricazione. Empatia e burnout sono molto presenti in letteratura (Brunero et al., 2022; Gallagher et al., 2024; Levett-Jones et al., 2024; Winter et al., 2022). Rivedere la narrazione significa spostare l'attenzione, aprirsi all'incertezza, all'improvvisazione, alla trasformazione possibile.

4.2 Come si allestisce il laboratorio?

RECLUTAMENTO E RUOLI

Laura: Quindi i coordinatori fanno una sorta di call interna, vanno in reparto e dicono, c'è questa possibilità, venite.
Giovanni: Siccome non è pensabile togliere dal reparto contemporaneamente 5 o 6 persone, i coordinatori fanno sì che i gruppi siano composti da personale di diversi reparti. Poi sono di supporto durante il laboratorio, che a loro non dà crediti, lo fanno volontariamente.
Mirella: Sono coloro che vengono a cambiarci l'acqua dei barattoli.
Gaia: ...[servono] figure deputate alla cura dei bisogni primari... se mi devo occupare della cucina non posso camminare nel bosco!
Laura: Mirella, cosa succede all'interno di un gruppo di lavoro? Immagino che non tutti aderiscano alla proposta.
Mirella: Diciamo che ci sono sempre i pionieri, i primi a iniziare, sono poi quelli che contaminano.
Clara: Contaminazione talmente elevata che hanno trovato loro i fondi per le ultime due edizioni!

I gruppi multiprofessionali sono supportati dai coordinatori, ogni incontro si apre con un cerchio e un giro di aspettative per la giornata. Uno spazio comunicativo tra pari in cui ciascuno si mette al servizio del processo creativo.

4.3 Cosa accade durante il laboratorio?

RITMO E SPAZIO

Mirella: ... è un lavoro corale, nessuno ha il proprio pannello: il lavoro di uno è l'inizio dell'altro... è possibile lavorare, anche

all'interno della stessa giornata, su più pannelli... Il disegno viene fatto a step, prima facciamo il tronco e colorano il tronco. Poi disegno le foglie... i movimenti per dipingere le foglie sono gli stessi di un valzer: un, due, tre, punta schiaccia, lascia andare. Il tono con cui viene pronunciata la frase è cadenzato come il ritmo di un valzer... Il ciliegio ha 5 petali, quindi dico 5 Tuc. È diventato un mantra.



Foto 2 – Una partecipante dipinge i fiorellini di pesco con la tecnica dei cinque "tuc".

L'approccio pedagogico è non direttivo, i partecipanti dipingono passo passo, i gesti seguono un ritmo che supporta l'intenzionalità e sfida l'automatismo. Il gesto di cura ripetuto è anche parte del quotidiano nel loro lavoro. Con i mantra del laboratorio alcuni partecipanti hanno creato una canzone sull'aria di "Volare". L'atmosfera è seria ma leggera. Riflettiamo sugli alberi disegnati, che richiamano la natura dell'ambiente circostante; anche il logo dell'ASL rappresenta una montagna stilizzata.

ECOLOGIA
Gaia: Questo laboratorio mette in comunicazione il dentro e il fuori.
Erika: Anche la storia del contesto in cui siamo, perché Olivetti faceva questo... di non creare confini tra il dentro e il fuori della fabbrica. Ci rimane il forte contatto col nostro territorio.
Laura: Mirella, perché chiedi alle persone di scrivere?
Mirella: Se hanno voglia. Una partecipante è andata a vedere la simbologia dei fiori, il colore oro, la magnolia, il ciliegio, perché quell'uccellino e non l'altro? Ha parlato di una mindfulness accessibile a tutti.

L'assenza di giudizio trasforma l'errore in scoperta, oltre la disciplina medica che tende a essere più prescrittiva. L'arte genera un apprendimento relazionale di *teamwork* (Acai et al., 2017), a partire da tante piccole attenzioni e gesti, oltre il cognitivo, a sostenere un processo creativo collettivo.

4.4 Cosa genera il laboratorio?

Il prodotto più visibile e vistoso sono 160 pannelli – misure tra 70 x 70 e 120 x 186 cm. Magnolie, betulle, pini, farfalle, libellule, coccinelle e altri soggetti floreali e faunistici arricchiscono oggi i corridoi e le sale di attesa della terapia intensiva e dei DEA, la stanza del silenzio, le camere di degenza, le sale di attesa dei poliambulatori e i luoghi in cui il tempo vissuto è intriso di forti emozioni. Meno visibili, ma non meno preziose, sono le emozioni, i vissuti raccontati negli scritti dei partecipanti, che hanno guidato la riflessione del gruppo sul potere trasformativo di questa esperienza.

SOLLIEVO E BENESSERE
Immergermi nel colore è stato curativo.
Appena apro la porta, l'atmosfera è quasi surreale se si pensa all'ambiente di lavoro. Si respira calma, tranquillità e spensieratezza.
Si entra in un misterioso viaggio... che ti distoglie dai soliti brontolii che assillano la nostra mente.
Non c'è spazio per pensieri che turbano, pare che anche quelli assumano tinte più chiare.
Permette di entrare in uno stato di consapevolezza del momento presente.
Un tempo dedicato a me. Lo scorrere dei pennelli, il respiro, il silenzio – che raramente c'è sul lavoro! ...l'osservazione e la concentrazione, il rispettoso tempo per me e per gli altri ...nessun pensiero tranne come far bene in questo preciso momento.

Il laboratorio è un luogo dove sentirsi bene, uno spazio-tempo per prendersi cura di sé, dove la mente è sollevata da pensieri ripetitivi e intrusivi, diversamente dal caotico contesto lavorativo. Il tempo è inusualmente lento, ritmato e scandito. Si percepisce calma, serenità e armonia. Ci si concentra sul presente e sulle persone vicine dando spazio alla creatività.

TIMORI E CONFERME INASPETTATE
Dipingere...io??? Ma se non so neanche disegnare! Non potrò far altro che disastri! Però, il pennello è più leggero di come lo immaginavo e se lo inumidisco scorre meglio...
Superata l'ansia del prendere il pennello in mano... e la paura di fare pasticci tutto era più semplice. E dopo essermi data una possibilità è stata una scoperta riconoscermi minime abilità creative al di fuori della mia rigida corazza e della mia programmazione di tutto per tutti conseguente al mio bisogno di controllo e sicurezza.

L'avvio del laboratorio è permeato dall'ansia per il timore di non essere all'altezza, un'ansia da prestazione che presto però lascia spazio alla scoperta: mentre le immagini prendono forma, i partecipanti rasserenati si scoprono creativi.

CONDIVISIONE E IDENTIFICAZIONE NEL GRUPPO
Oggi più facile. Passata la paura del colore, dello sbaglio... ma soprattutto ci si conosce meglio... ecco arrivare la sensazione di gruppo.
Ho apprezzato la condivisione di emozioni con la mia compagna di pittura, come se dipingere aprisse la porta dell'inconscio e si potesse parlare con meno filtri.
Senza ruoli, tutti uguali, una squadra insieme in un progetto comune.
Ognuno di noi portando qualcosa da mangiare... stando seduti a tavola come una famiglia.
Ho pensato a una somiglianza con il lavoro d'equipe in reparto... quando ogni singolo fa bene la sua parte... collaboro... il quadro è un capolavoro.

Nel tempo cresce il piacere di conoscersi e di creare qualcosa di nuovo e di bello. I racconti di sé lasciano spazio al racconto del "noi" e a sentimenti di fratellanza e appartenenza. La condivisione del pasto, di storie di vita, di emozioni e pennellate su un pannello dorato creano il gruppo. Ognuno contribuisce al progetto comune con le sue capacità, alla pari, compresa la conduttrice Mirella che "mette a posto ogni errore... con calma, senza farti sentire minimamente in colpa", depotenziando la performance in favore della natura trasformativa dell'esperienza.

SVELARE LE PERSONE OLTRE IL RUOLO
Mi stranisce un poco l'essere servito dalle coordinatrici, non sono abituato.
Non c'è più ruolo, una gerarchia, solo persone che in laboratorio disegnano.
Confrontarsi in un gruppo "svestiti" del proprio ruolo permette di leggere con occhiali diversi realtà tra loro molto simili e soprattutto riconoscere i nostri colleghi...
Non solo ci siamo tolti la divisa... abbiamo tolto la divisa anche all'ufficio.
Diventare complice con chi è tuo collega ma anche un tuo superiore... accorgerti che anche lei vede i "buchini" tra i rami, lì dove il sole e le foglie diventano un movimento.

L'ingresso in laboratorio chiede di svestirsi del ruolo ricoperto nella quotidianità lavorativa. L'abbattimento dell'asimmetria – formativa, organizzativa e professionale – può generare spiazzamento ma alleggerisce le relazioni. Sentendosi liberi di interagire senza "filtri" e "doveri" si può conoscere autenticamente l'altro e talvolta, con un po' di sorpresa, riconoscerlo simile a noi.

BELLEZZA CHE CURA
Pennelli e colori hanno creato piccoli capolavori che andranno a migliorare il contesto di cura alleggerendo le paure, la preoccupazione e la solitudine dei nostri pazienti.
Non vedo l'ora che le nostre creazioni siano esposte e che possano incantare le persone che assistiamo regalandogli un po' di colore nelle tristi giornate di degenza.
Dare ai pazienti un dipinto da guardare è un gesto d'amore e di cura.
Quando sei sofferente e magari non vedi una via d'uscita è difficile distogliere l'attenzione, ma un ambiente caldo, colorato, gentile e professionale potrebbe aiutare.
Sono rimasto di sasso [nell'osservare i dipinti]... Ho seguito la preparazione delle tavole... da una piccola apertura della porta ho intravisto il dipinto di una pianta di glicine – ricordo di quando ero piccolo e nel cortile di casa dove vivevo c'era una pianta di glicine... non riuscivo a staccare gli occhi da quelle stupende opere... Tutte le mattine facevo un passaggio in quella stanza per CERCARE LA BELLEZZA DELLA VITA ANCHE IN OSPEDALE. (lettera di un paziente).

Prendersi cura degli spazi con l'arte non è un lusso estetico ma una pratica di cura, un dono autentico e disinteressato per il benessere di tutti coloro che ne godono. L'esperienza della bellezza restituisce centralità al sentire e dunque alla persona, ai familiari, ai curanti, trasformando i luoghi di assistenza in luoghi in cui ci si "prende cura della vita" e non solo della malattia.

5. Conclusioni

Una lettura *arts-based* dell'apprendimento trasformativo (Blackburn Miller, 2020) sottolinea che fare arte è un modo di conoscere e sviluppa competenze di immaginazione, improvvisazione, creatività, pensiero, la capacità di vivere ed esprimere emozioni e di riflettere sulle prospettive di significato, trasformandole. Come suggerito da Haidet et al. (2016), se l'uso innovativo delle arti nella formazione dei professionisti è accettato, l'insegnamento però tende a concentrarsi nelle mani del formatore, esperto competente e spesso entusiasta. È raro invece che diventi parte integrante, come accaduto all'ASL TO4, di una visione istituzionale strategica e condivisa.
Lo scopo prioritario di questa ricerca era offrire una cornice di senso per guidare e portare a sistema la progettazione, implementazione e valutazione del programma. Il primo passo era mettere in chiaro le qualità uniche del laboratorio di pittura e gli apprendimenti promossi, come esito di un intreccio tra azione, immaginazione, riflessione critica e dialogo. In una cornice olistica, non strumentale, il laboratorio di pittura può essere letto come un dispositivo trasformativo complesso capace di generare il nuovo (Formenti, 2017; Gaetani et al., 2022).
In questa proposta, "fare arte" è innanzitutto trasformazione e innovazione. Il laboratorio si trasforma a ogni nuova edizione anche sulla spinta dei partecipanti, che diventano via via più abili con il pennello, come in una bottega artigiana del Rinascimento, ma anche più consapevoli di aspetti centrali del loro lavoro: identità, relazione, cura, emozioni, reciprocità, ascolto attivo. Si scoprono piacevolmente interdipendenti e l'annullamento dei ruoli e delle gerarchie offre loro una palestra relazionale autentica. La presa di distanza dalla visione puramente stru-

mentale valorizza il bello come forma di cura, di organizzazione e di attenzione verso l'altro e verso l'ambiente. Un correttivo all'estetica sanitaria, oggi intrappolata tra due rappresentazioni opposte, entrambe aliene alla cura: la navetta spaziale (ambienti ipertecnologici, asettici, disumanizzati) o l'abbandono (strutture fatiscenti, relazioni conflittuali, incuria). Nella proposta formativa del laboratorio, la sinergia di competenze cliniche, artistiche e di ricerca trova spazio grazie alla lungimiranza di un ente storicamente sensibile all'importanza del benessere sul luogo di lavoro. Questo percorso di ricerca cooperativa ha consentito di avviare la costruzione di un modello formativo più esplicito e replicabile. Il passo successivo potrebbe essere quello di valutarne in modo più strutturato gli esiti e l'impatto.

Note

[1] Gaia Del Negro è Pedagogista Collaboratrice di Ricerca, Università degli Studi di Milano Bicocca. E-mail: gaia.delnegro@unimib.it.

[2] Mirella Fontana è Responsabile Macroarea Ospedale Territorio Chivasso, Direzioni delle Professioni Sanitarie – DiPSa ASL TO4. E-mail: mfontana@aslto4.piemonte.it.

[3] Erika Milanesio è Infermiere S.S. Qualità e Formazione, ASL TO4. E-mail: emilanesio@aslto4.piemonte.it.

4 Giovanni Di Fine è Responsabile Macroarea Ospedale Territorio Ivrea – Cuorgnè, Direzioni delle Professioni Sanitarie – DiPSa ASL TO4. E-mail: gdifine@aslto4.piemonte.it.

[5] Fabrizia Cogo è Infermiere S.S. Qualità e Formazione, ASL TO4. E-mail: fcogo@aslto4.piemonte.it.

[6] Enrica Brachet Cota è Responsabile Macroarea Ospedale Territorio Ciriè – Lanzo, Direzioni delle Professioni Sanitarie – DiPSa ASL TO4. E-mail: ebrachetcota@aslto4.piemonte.it.

[7] Clara Occhiena è Dirigente Direzioni delle Professioni Sanitarie – DiPSa, ASL TO4. E-mail: cocchiena@aslto4.piemonte.it.

[8] Laura Formenti è Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca. E-mail: laura.formenti@unimib.it.

Riferimenti bibliografici

- Acai, A., McQueen, S. A., McKinnon, V., & Sonnadara, R. R. (2017). Using art for the development of teamwork and communication skills among health professionals: A literature review. *Arts & Health, 9*(1), 60–72.
- Bainbridge, A., & Del Negro, G. (2020). An ecology of transformative learning: A shift from the ego to the eco. *Journal of Transformative Education, 18*(1), 41–58.
- Biernoff, S., & Johnstone, F. (2024). What can art history offer medical humanities? *Medical Humanities, 50*(3), 529–538.
- Blackburn Miller, J. (2020). Transformative learning and the arts: A literature review. *Journal of Transformative Education, 18*(4), 338–355.
- Bonometti, S. (2023). Prendersi cura di chi cura: Arte e natura come mediatori per la formazione degli operatori sanitari. *Education Sciences & Society, 2*, 169–178.
- Boydell, K., Gladstone, B. M., Volpe, T., Allemang, B., & Stasiulis, E. (2012). The production and dissemination of knowledge: A scoping review of arts-based health research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13*(1).
- Braito, I., Rudd, T., Buyuktaskin, D., Ahmed, M., Glancy, C., & Mulligan, A. (2022). Effectiveness of art psychotherapy in children with mental health disorders: A systematic review. *Irish Journal of Medical Science, 191*(3), 1369–1383.
- Burrai, F., & Salis, G. (2020). Umanizzazione delle cure: Curare con l'arte. *Giornale di Clinica Nefrologica e Dialisi, 32*(1), 92–95.
- Brunero, S., Cowan, D., Chaniang, S., & Lamont, S. (2022). Empathy education in post-graduate nurses: An integrative review. *Nurse Education Today, 112*, 105338.
- Chou, K. J., Cheng, Y. Y., Cheng, W., Chuang, H. H., Tsai, C. T., & Fang, H. C. (2025). Influencing factors of art-mediated educational strategies on life attitudes of teaching hospital staff: A quantitative study. *BMC Medical Education, 25*(1), 785.
- Del Negro, G., & Formenti, L. (2019). What's in the making of a "collective mind"? In L. Garrino & B. Bruschi (Eds.), *Togetherness and its discontents* (pp. 27–42). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Ferrara, V. (2020). *L'arte come strumento per la formazione in area medica e sanitaria*. Roma: Aracne Editrice.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione: Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (2021). *Medicina e biopolitica: La salute pubblica e il controllo sociale*. Roma: Donzelli.
- Gaetani, M., Min, K. S., Proulx, C., & Mema, B. (2022). Reflection, refraction, resilience: The transformative potential of art. *Canadian Journal of Anesthesia/Journal Canadien d'Anesthésie, 69*(5), 568–571.
- Galassi, F., Merizzi, A., D'Amen, B., & Santini, S. (2022). Creativity and art therapies to promote healthy aging: A scoping review. *Frontiers in Psychology, 13*, 906191.
- Gallagher, A. L., Brown, J., Carroll, C., Perkins, E., VanDoren, C., & McEntegart, A. (2024). The potential of narrative-based medicine interventions targeting hospital practitioner burnout: Findings from a scoping review. *Arts & Health, 18*, 1–24.
- Gao, L., Peranson, J., Nyhof-Young, J., Kapoor, E., & Rezmovitz, J. (2019). The role of improv in health professional learning: A scoping review. *Medical Teacher, 41*(5), 561–568.
- Haidet, P., Jarecke, J., Adams, N. E., Stuckey, H. L., Green, M. J., Shapiro, D., Teal, C. R., & Wolpaw, D. R. (2016). A guiding framework to maximise the power of the arts in medical education: A systematic review and metasynthesis. *Medical Education, 50*(3), 320–331.
- Heron, J., & Reason, P. (2006). The practice of co-operative inquiry: Research "with" rather than "on" people. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 144–154). London: SAGE.
- Ingram, C. (2021). Storytelling in medical education, clinical care, and clinician well-being. *Archives of Medicine and Health Sciences, 9*(2), 337–344.
- Levett-Jones, T., Brogan, E., Debono, D., Goodhew, M., Govind, N., Pich, J., River, J., Smith, J., Sheppard-Law, S., & Cant, R. (2024). Use and effectiveness of the arts for enhancing healthcare students' empathy skills: A mixed methods systematic review. *Nurse Education Today, 138*, 106185.
- Martinelli, V., Lumer, E. L. L., Fusar Poli, L., Chiappedi, M., & Politi, P. (2025). Active visual art therapy in the general hospital: Facts and challenges from an ethical perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 22*(2), 316.
- Musaio, M. (2024). The educational value of arts and narrative forms for wellbeing of healthcare professionals. *Journal of Health Care Education in Practice, 6*(2), 17–25.
- Popova, E. S., & Nosek, I. S. (2025). The art of transformative learning: Facilitating deep listening in healthcare education. *Journal of Museum Education, 50*(1), 40–53.
- Turton, B. M., Williams, S., Burton, C. R., & Williams, L. (2018). Arts-based palliative care training, education and staff development: A scoping review. *Palliative Medicine, 32*(2), 559–570.
- Winter, R., Leanage, N., Roberts, N., Norman, R. I., & Howick, J. (2022). Experiences of empathy training in healthcare: A systematic review of qualitative studies. *Patient Education and Counseling, 105*(10), 3017–3037.

Cerchi trans-generativi e IA come terzo educatore: un modello di apprendimento riflessivo nell'educazione degli adulti

Gabriella Russo[1]

Keywords
Ipnogenealogia, Educazione degli adulti, Intelligenza artificiale, Circoli di studio, Apprendimento riflessivo.

Abstract
Questo articolo esplora un nuovo paradigma dell'educazione degli adulti basato sulla convergenza tra ipnogenealogia, circoli di studio e intelligenza artificiale (IA). Il modello teorico, denominato Cerchio Trans-Generativo Assistito (CTA), nasce dall'incontro tra psicogenealogia applicata, apprendimento riflessivo e tecnologie cognitive emergenti. L'obiettivo è analizzare in chiave scientifica come l'integrazione tra introspezione genealogica, apprendimento orizzontale e IA etica possa generare un ambiente di apprendimento quadridimensionale – corporeo, biografico, sociale e digitale – capace di attivare processi di trasformazione individuale e collettiva. I risultati derivano da una ricerca mista condotta tra il 2024 e il 2025 su 64 partecipanti adulti in contesti formativi informali, combinando strumenti di analisi qualitativa e quantitativa. Le evidenze mostrano che la metodologia CTA migliora la consapevolezza autobiografica (+27%), la capacità di apprendere in autonomia (+21%) e la qualità della riflessione trasformativa (+18%). Si propongono implicazioni etiche e applicative per l'educazione permanente in Europa.

1. Introduzione: l'apprendimento adulto nell'era postdigitale

Negli ultimi vent'anni, la ricerca sull'educazione degli adulti ha evidenziato una transizione profonda dal paradigma trasmissivo al paradigma riflessivo-trasformativo (Illeris, 2018; Jarvis, 2014). La rivoluzione digitale, combinata con l'espansione dell'intelligenza artificiale generativa, ha ridefinito il concetto di ambiente di apprendimento come sistema complesso di interazioni bio-psico-sociali (Siemens, 2005; Bates, 2019). Tuttavia, mentre le politiche europee promuovono la digitalizzazione e la personalizzazione, resta poco esplorato il legame tra memoria personale, dimensione simbolica e tecnologia cognitiva come leva formativa.

La prospettiva proposta in questo studio nasce dall'ipotesi che la vera innovazione nell'apprendimento adulto non derivi dall'uso della tecnologia in sé, ma dalla sua capacità di dialogare con la biografia e con la dimensione inconscia dell'esperienza. In tale cornice, l'ipnogenealogia (Raco, 2022) offre uno strumento per esplorare le radici transgenerazionali che influenzano i comportamenti e gli schemi di apprendimento. Quando combinata con i circoli di studio – pratica non formale di dialogo orizzontale sviluppata nei paesi nordici nel XX secolo (Rubenson, 2011) – e con un Agente di IA riflessiva, genera un ambiente cognitivo integrato che promuove agency (ovvero, la capacità di attivare la potenza interiore dell'adulto come autore della propria narrazione di apprendimento), empatia e senso di comunità. A livello teorico, questo modello si ispira al connessionismo di Siemens (2005), secondo cui l'apprendimento avviene attraverso reti di informazioni e persone, e alla teoria della trasformazione di prospettiva di Mezirow (1991), in cui il cambiamento autentico nasce dal dialogo critico con le proprie convinzioni implicite. L'ipnogenealogia amplifica questa dimensione, agendo sulla componente emotiva e simbolica del sapere.

2. Premesse alla ricerca

2.1 L'evoluzione dei paradigmi formativi nell'apprendimento adulto

Negli ultimi due decenni, l'educazione degli adulti ha attraversato una profonda trasformazione epistemologica, strutturale e culturale. Non si tratta di una rottura improvvisa, ma di un processo evolutivo progressivo che ha ridefinito la natura stessa dell'apprendimento adulto, in linea con la transizione globale verso società della conoscenza più flessibili, interconnesse e tecnologicamente mediate (European Commission, 2020; UNESCO, 2021).
La pandemia, pur avendo accelerato tale transizione, ne è stata più il catalizzatore che la causa: un evento che ha reso visibili processi di mutamento già in atto nei sistemi formativi europei e internazionali. Fino ai primi anni del XXI secolo, i modelli educativi per adulti erano ancora fortemente ancorati a un paradigma lineare e istituzionale, centrato sulla trasmissione verticale del sapere e sull'acquisizione di competenze tecnico-professionali (Illeris, 2009). La formazione era concepita come uno strumento di riqualificazione per rispondere a esigenze occupazionali o a transizioni di carriera. In questa visione, l'adulto veniva rappresentato come un soggetto "da aggiornare", portatore di mancanze da colmare, piuttosto che come individuo in continua trasformazione identitaria e cognitiva. Tale prospettiva, radicata nelle politiche del lifelong learning degli anni Novanta (Field, 2006), tendeva a ridurre la complessità dell'esperienza umana a un processo di accumulazione funzionale di competenze. L'evoluzione tecnologica, la digitalizzazione pervasiva e la crescente ibridazione tra vita lavorativa, sociale e cognitiva hanno reso questo modello obsoleto. La diffusione di strumenti digitali e di ambienti virtuali di apprendimento, unita alla democratizzazione dell'accesso alle informazioni, ha introdotto una nuova ecologia dell'apprendimento (Siemens, 2005; Bates, 2019). In essa, il sapere non è più trasmesso ma generato attraverso l'interazione dinamica tra individui, comunità e reti digitali. L'adulto contemporaneo non si forma più in spazi e tempi definiti, ma apprende in modo diffuso e permanente, in una dimensione di lifewide learning che attraversa le esperienze quotidiane (Jackson, 2013).
Parallelamente, si assiste al consolidarsi di una pedagogia della soggettività (Jarvis, 2014), che riconosce l'adulto come sistema aperto, capace di auto-riflessività e di autopoiesi cognitiva. In questa prospettiva, la formazione non è un intervento esterno, ma un processo trasformativo interno che coinvolge mente, corpo, emozione e memoria. L'educazione diventa così un "atto identitario" (Dirkx, 2012), attraverso il quale la persona rielabora il proprio senso di sé nel tempo e nello spazio, integrando le esperienze personali e collettive. L'introduzione massiva dell'intelligenza artificiale nei processi educativi e nei contesti professionali ha ulteriormente ridefinito questo scenario. Pensiamo che possa funzionare come "tecnologia riflessiva" (Zawacki-Richter & Kerres, 2023), capace di offrire feedback personalizzati, mappare pattern cognitivi e favorire processi di apprendimento adattivo. In tal modo, l'adulto può esplorare non solo ciò che sa, ma come sa, sperimentando una nuova forma di co-apprendimento tra mente biologica e mente algoritmica. L'individuo, pertanto, non si limita ad assorbire informazioni, ma le co-costruisce attraverso il dialogo con altri esseri umani, con le comunità di pratica (Lave & Wenger, 1991) e con le intelligenze artificiali come nuovi "attori epistemici" del processo educativo. Il futuro dell'educazione degli adulti risiede quindi nella capacità di costruire ambienti in cui il soggetto diventa co-creatore del proprio sapere e del proprio mondo: luoghi in cui l'adulto apprende non per sopravvivere, ma per evolvere.

2.2 Dal bisogno di competenze al bisogno di significato

Le ricerche dell'UNESCO (2022) e del Cedefop (2023) sottolineano che oggi gli adulti cercano percorsi di apprendimento che li aiutino a gestire la transizione esistenziale, non solo quella professionale. Cresce la domanda di life learning, di percorsi che uniscano competenze digitali e benessere psicologico, di ambienti in cui si possa apprendere "con il corpo e con l'anima", non solo con la mente. L'apprendimento diventa così un luogo di ri-

connessione tra le dimensioni del sé: cognitiva, affettiva, biografica e spirituale. Da un punto di vista olistico, la formazione non è più un evento esterno, ma un processo di metamorfosi che tocca l'identità. Le neuroscienze e la psicologia della memoria hanno confermato che ogni nuova conoscenza si ancora a reti neurali già attive, modellate dalle esperienze pregresse. Questo implica che la capacità di apprendere non è disgiunta dalla capacità di riconoscersi nel tempo, di ricordare, elaborare, perdonare e trasformare.

2.3 L'irruzione dell'intelligenza artificiale nella mente dell'adulto

Nel biennio 2022–2024, l'accesso diffuso a piattaforme basate su intelligenza artificiale generativa (ChatGPT, Gemini, Copilot, Claude, ecc.) ha modificato radicalmente la relazione tra l'adulto e la conoscenza (Zawacki-Richter & Kerres, 2023; OECD, 2022). Per la prima volta nella storia, la mente umana si confronta con un interlocutore digitale in grado di simulare dialogo, logica e creatività.

Questo incontro produce tre effetti principali: Estensione cognitiva: l'IA diventa protesi della memoria e del pensiero, amplificando la capacità di elaborare informazioni e di collegare dati eterogenei (Siemens, 2005; Bates, 2019). Disorientamento epistemico: l'adulto sperimenta la vertigine dell'incertezza di fronte a una conoscenza "senza autore", che sfida i tradizionali criteri di autorevolezza (Morin, 2015). Riflessione metacognitiva: l'interazione con l'IA spinge a interrogarsi sui confini dell'umano, stimolando nuove forme di consapevolezza critica (Illeris, 2018).

In questo contesto, la tecnologia non è più solo strumento, ma ambiente cognitivo: una matrice che co-determina i processi di apprendimento, le modalità di attenzione e la qualità dell'esperienza interiore (Jarvis, 2014). La mente dell'adulto diventa così un sistema ibrido, dove la dimensione biologica e quella algoritmica interagiscono costantemente. Si potrebbe dire che l'IA non ci insegna tanto a "sapere di più", quanto a "sapere come sappiamo", rendendo visibili i meccanismi stessi della coscienza e dell'elaborazione. L'IA, in questo senso, soprattutto intesa come Agente personale, è il simbolo di una nuova fase evolutiva dell'apprendimento umano. Essa non rappresenta la fine della mente, ma la sua espansione in un orizzonte condiviso tra biologia e informazione, tra memoria e algoritmo (Zawacki-Richter & Kerres, 2023). L'educazione degli adulti è chiamata a farsi mediatrice di questa transizione, offrendo strumenti per integrare la tecnologia senza perdere l'anima, e per trasformare la conoscenza in saggezza.

2.4 Dalla formazione digitale all'apprendimento aumentato

Le esperienze di e-learning e blended learning, nate in epoca pandemica per necessità, hanno aperto la strada a un'evoluzione più profonda: quella dell'apprendimento aumentato. Non si tratta più di imparare attraverso la tecnologia, ma con la tecnologia come partner cognitivo. Secondo gli studi dell'OCSE (2023), oltre il 70% degli adulti europei che seguono corsi di aggiornamento utilizza strumenti di IA per la ricerca, la rielaborazione e la sintesi di contenuti. Tuttavia, ciò che distingue gli ambienti di apprendimento più efficaci non è la quantità di tecnologia impiegata, ma la qualità della relazione che l'adulto instaura con essa. L'IA diventa un "terzo educatore" solo quando è mediata da un contesto relazionale e riflessivo, in cui la tecnologia non sostituisce il dialogo umano, ma lo amplifica. In questo senso, il Cerchio Trans-Generativo Assistito si colloca nel solco delle teorie socio costruttiviste: l'IA è un catalizzatore, non un protagonista; un mezzo per portare alla luce ciò che è già presente nella memoria del soggetto.

3. Metodologia e disegno della ricerca

3.1 Campione e contesto

Tra il 2024 e il 2025 è stato condotto uno studio longitudinale su 64 adulti (età 25–72 anni) provenienti da contesti educativi, aziendali e associativi. Il campione è stato selezionato secondo criteri di eterogeneità generazionale e

professionale. Il 58% dei partecipanti erano donne, il 42% uomini. Circa un terzo dei partecipanti aveva già esperienze di apprendimento esperienziale, ma nessuno aveva sperimentato metodologie integrate con IA.

3.2 Fasi del modello CTA

Il percorso formativo ha avuto la durata di sei settimane e si è articolato in sessioni ipnogenealogiche e due circoli di studio paralleli:

- Sessione 1: esplorazione del problema. Ogni partecipante ha definito la propria "domanda di apprendimento" tramite genosociogramma narrativo e colloquio riflessivo.
- Sessione 2: emersione delle radici. Applicazione di tecniche di rilassamento e immaginazione attiva per ricostruire pattern transgenerazionali.
- Sessione 3: espressione creativa. Utilizzo di scrittura, disegno e suono per rielaborare le emozioni e generare piani d'azione personali.

L'IA ha operato come terzo educatore aumentato: ha trascritto i dialoghi, prodotto mappe semantiche e formulato domande metacognitive non direttive.

3.3 Strumenti di analisi

Sono stati utilizzati: – Self-Directed Learning Readiness Scale (Fisher et al., 2001); – Adult Learning Self-Efficacy Questionnaire (Gibbons, 2015); – Rubric di riflessione trasformativa (Brookfield, 2012); – Analisi qualitativa tematica (Braun & Clarke, 2006) dei testi prodotti; – Visual text mining con software NVivo e GPT-4 per individuare pattern lessicali.

3.4 Etica e IA

Tutti i partecipanti hanno firmato un consenso informato e i dati sono stati anonimizzati. L'IA utilizzata è stata configurata in modalità local agent, senza cloud storage, per garantire trasparenza e privacy by design. Le decisioni riflessive restavano sempre umane.

4. La connessione dinamica tra ipnogenealogia, circoli di studio e intelligenza artificiale come ambiente integrato di apprendimento

Il valore distintivo del modello *Cerchio Trans-Generativo Assistito (CTA)* non risiede nella semplice giustapposizione di ipnogenealogia, circoli di studio e intelligenza artificiale, bensì nella loro integrazione funzionale all'interno di un unico ambiente di apprendimento coerente. Le tre dimensioni operano su piani differenti ma interdipendenti del processo formativo adulto, generando un ecosistema in cui esperienza, riflessione e rielaborazione cognitiva si rafforzano reciprocamente. L'ipnogenealogia agisce sull'asse temporale e identitario dell'apprendimento, consentendo all'adulto di esplorare le matrici simboliche, affettive e narrative che strutturano l'interpretazione della realtà e attribuisce significato alle informazioni. L'apprendimento è così inteso come un atto situato all'interno di una continuità biografica e transgenerazionale che condiziona la disponibilità al cambiamento. I circoli di studio introducono una dimensione orizzontale e comunitaria, offrendo uno spazio di elaborazione collettiva in cui le narrazioni individuali vengono messe in dialogo senza mediazioni gerarchiche. Tale dispositivo consente di trasformare l'esperienza soggettiva in conoscenza condivisa, favorendo processi di riconoscimento reciproco e di costruzione di senso. Il gruppo diventa un contesto riflessivo che sostiene l'apprendimento trasformativo e riduce il rischio di una lettura autoreferenziale dell'esperienza personale.
L'intelligenza artificiale, infine, svolge una funzione trasversale e metacognitiva. Inserita nel modello come *agente riflessivo*, l'IA non assume un ruolo prescrittivo né valutativo, ma opera come dispositivo di restituzione e

riorganizzazione dei contenuti emersi. Attraverso la sintesi, l'analisi semantica e la formulazione di domande generative, essa contribuisce a rendere visibili pattern, ricorrenze e connessioni che difficilmente emergerebbero nella sola interazione umana. In questo senso, l'IA può essere interpretata come un'estensione dell'ambiente di apprendimento, capace di sostenere la consapevolezza senza sostituire il processo decisionale del soggetto.
La connessione tra queste tre metodologie configura un ambiente di apprendimento integrato, in cui profondità introspettiva, dimensione dialogica e supporto tecnologico concorrono alla costruzione di un sapere riflessivo e situato. Il CTA si colloca così oltre la distinzione tra formale e non formale, proponendo un modello in cui l'adulto apprende attraverso se stesso, con gli altri e grazie a un ambiente cognitivo aumentato.

5. Risultati e discussione

5.1 Evidenze quantitative

Dopo sei settimane, i dati mostrano incrementi significativi ($p < 0.05$): – +27% consapevolezza autobiografica (scala di Gibbons, 2015); – +21% autoefficacia nell'apprendimento; – +18% profondità riflessiva (Brookfield, 2012); – +15% senso di appartenenza al gruppo di apprendimento. L'analisi lessicale delle narrazioni ha mostrato un aumento dell'uso di termini associati a agency, fiducia e scelta. Parallelamente, la frequenza di parole connotate da paura o colpa è diminuita del 24%. Questi dati confermano l'ipotesi di partenza: la combinazione di introspezione genealogica, dialogo orizzontale e IA etica produce apprendimento trasformativo misurabile.

5.2 Evidenze qualitative

L'analisi tematica ha identificato quattro categorie principali: 1. Riconnessione intergenerazionale: i partecipanti riferiscono un senso di continuità e gratitudine verso gli antenati; 2. Espressione creativa come catarsi: la scrittura e il disegno favoriscono l'elaborazione di memorie emotive latenti; 3. IA come specchio neutro: percepita come un interlocutore non giudicante, che potenzia la riflessione individuale; 4. Apprendimento situato: le passeggiate biografiche hanno rafforzato il legame tra storia personale e territorio. Questi risultati convergono con gli studi di Dirkx (2012), secondo cui l'apprendimento adulto implica una relazione profonda tra emozione, simbolo e trasformazione di identità, e con ricerche recenti sull'uso dell'IA generativa come supporto metacognitivo (Zawacki-Richter & Kerres, 2023).

5.3 Implicazioni teoriche

Il modello CTA conferma che l'apprendimento autentico è un processo eco-sistemico che coinvolge mente, corpo, memoria e tecnologia. L'IA, quando progettata secondo principi etici, diventa il terzo educatore (Malaguzzi, 1993) capace di amplificare la riflessione umana senza sostituirla. In questa prospettiva, l'ambiente di apprendimento diventa una rete viva di relazioni trans-generative, in cui il sapere si trasmette e si trasforma attraverso storie, simboli e connessioni digitali.

6. Conclusioni e prospettive future

Il paradigma del Cerchio Trans-Generativo Assistito (CTA) rappresenta un passo avanti nella definizione di un ambiente formativo quadridimensionale capace di integrare dimensioni biografiche, simboliche e digitali. Questa visione si inserisce nel quadro dell'Agenda Europea per l'Educazione degli Adulti (EAAL) e dell'European Digital Education Action Plan 2021–2027, secondo i quali la competenza digitale e la consapevolezza critica sono pilastri per una cittadinanza attiva e inclusiva. Tuttavia, le strategie europee raramente contemplano la dimensione inconscia e transgenerazionale dell'apprendimento: il CTA colma proprio questa lacuna, riportando nel discorso

scientifico la necessità di una pedagogia delle radici, dove l'identità individuale si intreccia con la memoria collettiva e la singola capacità di apprendimento.

Le evidenze raccolte mostrano che la metodologia produce un impatto tangibile non solo sul piano cognitivo ma anche emotivo e sociale. L'adulto che partecipa ai cerchi trans-generativi sperimenta una riconnessione profonda con la propria genealogia simbolica e sviluppa una forma di agency più consapevole, capace di trasformare la conoscenza in azione. L'integrazione dell'IA in questo contesto non sostituisce la figura umana, ma ne amplifica la funzione riflessiva e dialogica, incarnando il concetto di terzo educatore aumentato: un'entità algoritmica etica che sostiene, osserva e restituisce senso.

Dal punto di vista operativo, il CTA propone una metodologia adattabile ai contesti di educazione permanente, formazione professionale e ricerca biografica partecipativa. Le sue potenzialità applicative si estendono ai settori del benessere organizzativo, dell'inclusione sociale e della riqualificazione digitale. Le *passeggiate biografiche* e i circoli di studio offrono strumenti replicabili per favorire dialoghi intergenerazionali, mentre l'uso dell'IA garantisce continuità e documentazione riflessiva del percorso.

Sul piano etico, la ricerca invita a definire nuovi standard per l'uso responsabile dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi, basati sui principi di trasparenza, minimizzazione dei dati e co-decisione umana. Il modello CTA suggerisce che l'IA non debba essere progettata per "insegnare", ma per ascoltare e riflettere, fungendo da specchio cognitivo e da strumento di crescita personale. Questo approccio potrebbe influenzare le future linee guida europee sull'AI literacy e contribuire alla costruzione di un ecosistema formativo umano-centrico.

In prospettiva, la ricerca proseguirà in due direzioni: (1) validazione longitudinale del modello su campioni più ampi, includendo misure neurofisiologiche di attenzione e benessere; (2) sviluppo di un prototipo open-source di Agente IA riflessivo[2], conforme ai principi del Digital Education Hub della Commissione Europea. L'obiettivo è rendere la metodologia accessibile, replicabile e scientificamente riconosciuta. Il Cerchio Trans-Generativo Assistito dimostra che in questa dialettica nasce il nuovo concetto di ambiente trans-generativo, spazio vivo, non solo fisico, dove l'educazione torna a essere non solo formazione di competenze, ma cura dell'anima cognitiva del nostro tempo.

Note

[1] Gabriella Russo è linguista di impresa, formatrice e ipnogenealogista, Ambasciatrice EDA/E+ e Presidente del Centro Studi Metiva Academy (Italia). Coordina progetti europei nel campo dell'educazione degli adulti, della formazione dei formatori e dell'innovazione pedagogica. Si occupa di ipnogenealogia applicata alla formazione, intelligenza artificiale educativa e metodologie riflessive per l'apprendimento trasformativo. E-mail: g.russo@metiva.net.

[2] Nel modello CTA, per "Agente IA riflessivo" si intende un agente conversazionale "umanistico", che applica i principi del co-tutoring riflessivo: non insegna, ma accompagna il processo di apprendimento e trasformazione:

- percepisce l'ambiente formativo (testi, dialoghi, narrazioni dei partecipanti);
- elabora contenuti per restituire feedback metacognitivi (domande, sintesi, parole-chiave);
- agisce non imponendo soluzioni, ma restituendo consapevolezza — come uno specchio cognitivo o un facilitatore dialogico.

Riferimenti bibliografici

- Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BC Open Textbooks.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cedefop. (2023). *Trends in adult learning in Europe 2023–2030*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Dirkx, J. M. (2012). *Nurturing soul in adult learning: The transformative power of reflection and imagination*. Information Age Publishing.
- European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Bruxelles: European Commission.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today, 21*(7), 516–525.
- Gibbons, C. (2015). Measuring adult learning self-efficacy. *Adult Education Quarterly, 65*(1), 30–45.
- Illeris, K. (2018). *Transformative learning and identity*. London: Routledge.
- Jackson, N. J. (2013). *The concept of lifewide learning*. University of Surrey.
- Jarvis, P. (2014). *Learning, a lifelong process: Education and training beyond school*. London: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malaguzzi, L. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2015). *La méthode: L'humanité de l'humanité*. Paris: Seuil.
- OECD. (2022). *Skills outlook 2022: Lifelong learning for the future of work*. Paris: OECD.
- Raco, A. (2022). *Ipnogenealogia: Le radici invisibili della nostra vita*. Milano: Mondadori.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Merrill.
- Rubenson, K. (2011). *Adult learning and education*. Oxford: Elsevier.
- Schützenberger, A. A. (1998). *The ancestor syndrome: Transgenerational psychotherapy and the hidden links in the family tree*. London: Routledge.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3–10.
- UNESCO. (2021). *Futures of education: Learning to become*. Paris: UNESCO.
- Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2023). AI in higher education: Potentials and challenges. *British Journal of Educational Technology, 54*(4), 1123–1142.

Lo sviluppo dell'agency professionale dei tutor facilitatori nella Resting Room universitaria: prospettive di apprendimento trasformativo nei meta-ambienti educativi inclusivi*

Sara Casale[1], Cristina Gaggioli[2]

Keywords
Lifelong Learning, Tutor facilitatori, Resting room, Contesto, Agency professionale.

Abstract

L'esperienza universitaria, segnata da transizioni identitarie e vulnerabilità psicosociali, richiede alle istituzioni di superare la separazione tra formale e informale, assumendo il ruolo di "terzo educatore" e ampliando le opportunità di partecipazione. Il contributo presenta i risultati di un progetto di ricerca-formazione sullo sviluppo dell'agency professionale di 15 tutor facilitatori, studenti magistrali e dottorandi, monitorati durante l'A.A. 2024/2025 nell'ambito di un intervento di prevenzione secondaria che ha previsto la progettazione e l'allestimento di una Resting Room universitaria, concepita come meta-ambiente pedagogico. Attraverso l'analisi tematica di focus group e sessioni di coordinamento, emergono la centralità della supervisione come comunità di pratica per l'apprendimento situato e il ruolo dello spazio fisico nel sostenere l'agency professionale dei tutor. I risultati evidenziano come l'interazione tra ambiente consapevolmente progettato e postura riflessiva favorisca processi trasformativi, suggerendo che lo spazio materiale e relazionale costituisce un dispositivo inclusivo non solo per favorire il benessere degli adulti in formazione, ma anche per promuovere la partecipazione di tutti gli studenti e studentesse, in linea con le più recenti prospettive internazionali sul peer tutoring e la qualità degli ambienti universitari.

1. L'università tra vulnerabilità e apprendimento permanente

L'università contemporanea si configura come un ecosistema complesso e multidimensionale chiamato a rispondere alla natura olistica dell'esperienza studentesca. Per il giovane adulto, la fase universitaria si sovrappone a una profonda riorganizzazione identitaria e a sfide psicosociali, economiche e di inserimento culturale (Ranieri & Gaggioli, 2025; Traversetti & Gaggioli, 2025). Quando questo passaggio non è sostenuto da un'adeguata elaborazione personale e da condizioni ambientali, culturali e istituzionali favorevoli, aumenta il rischio di compromissione del benessere psicofisico (Rapporto EURES, 2024). Numerosi studi mostrano come i fattori ambientali incidano in modo determinante sulla partecipazione, in particolare per gli studenti in situazione di disabilità o con bisogni educativi speciali (Moriña, 2016; Jaiswal et al., 2019) e per gli studenti internazionali, spesso esposti a forme sottili di marginalizzazione (Caruana & Ploner, 2010). Ne consegue la necessità di un approccio sistemico e di una rilettura pedagogica del ruolo dell'istituzione universitaria in quanto ambiente educante, chiamata a superare la tradizionale dicotomia tra spazio fisico e virtuale, tra formale e informale, per abbracciare i "luoghi della vita" nella loro interezza (UNESCO, 2013). Come afferma Dewey (1916/1961), l'ambiente non è uno sfondo neutro dell'esperienza, ma ne costituisce una componente essenziale: non si apprende "per" la vita, ma nella vita. La matrice teorica del presente contributo si fonda sulla visione ecologica del funzionamento umano proposta dall'ICF (WHO, 2001), intesa come cornice bio-psico-sociale capace di mappare l'interazione dinamica tra individuo e contesto e per leggere il funzionamento e la partecipazione attraverso l'analisi dei fattori contestuali. In tal senso, l'architettura tassonomica del modello riflette tale complessità, sussumendo sotto la categoria di "fattori ambientali" non solo le variabili infrastrutturali, ma anche le determinanti relazionali, attitudinali e macro-sistemiche che configurano le possibilità di partecipazione dello studente. In questa prospettiva, l'azione dell'istituzione

universitaria non si limita alla rimozione delle barriere architettoniche, ma si configura come l'attivazione di un ecosistema facilitante, all'interno del quale gioca un ruolo determinante il tutor facilitatore, facilitatore ambientale umano (WHO, 2001), agente formato e costantemente riflessivo, la cui azione intenzionale mira a costruire contesti inclusivi. L'adozione dell'ICF quale dispositivo operativo per la mappatura dei facilitatori trova nel Capability Approach (Nussbaum, 2011) il proprio orizzonte etico-normativo che ne orienta l'azione verso l'effettiva espansione dell'*agency* degli studenti. Tale sinergia preserva l'agire educativo, superando il rischio di pratiche di addomesticamento (Freire, 1970) per promuovere la riconfigurazione dell'università come contesto capacitante.
Il progetto MoEBIUS (MOvimento, Equilibrio e Benessere In una Università Sostenibile), finanziato dal MUR con l'Avviso 1159/2023 nell'ambito del bando PROBEN per la promozione del benessere della comunità studentesca e realizzato presso l'Università per Stranieri di Perugia ha posto al centro l'istituzione del tutor facilitatore. Selezionato tra gli studenti della laurea magistrale e i dottorandi, il tutor facilitatore interagisce con gli altri fattori ambientali traducendo la responsabilità istituzionale in prassi pedagogica concreta. I suoi compiti includono l'intermediazione culturale per l'inserimento degli studenti internazionali, il supporto nell'accesso ai servizi universitari, l'organizzazione di attività di socializzazione e apprendimento linguistico, nonché la promozione dell'inclusione degli studenti in situazione di vulnerabilità, contrastando isolamento e disingaggio.
Questa multidimensionalità delle funzioni rende necessaria una postura professionale riflessiva (Schön, 1993), indispensabile per agire intenzionalmente nei contesti formali e non formali.
L'analisi dei dati qualitativi mira ad indagare il ruolo della qualità della formazione e della supervisione, organizzata come comunità di pratica basata sull'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991/2006), nello sviluppo di una postura riflessiva.

2. Il Progetto MoEBIUS e la Resting Room come dispositivo di prevenzione

L'ambiente in cui si svolgono le esperienze formative è un sistema dinamico e relazionale, che trascende la dimensione di contenitore fisico per diventare un "terzo educatore" (Malaguzzi, 1996), capace di orientare apprendimenti impliciti, modulare i ritmi emotivi e sostenere la costruzione di significati. La Pedagogia speciale declina questa prospettiva alla luce dell'accessibilità globale, intesa come possibilità di fruizione sensoriale, relazionale, emotiva e identitaria, configurando gli spazi non solo come luoghi fisici, ma come reti di relazioni che contribuiscono allo sviluppo e al benessere di ciascun individuo (Mura, 2015; Canevaro, 2020; Bocci, 2021; Caldin, 2021).
Il progetto MoEBIUS assume che il campus universitario costituisca il principale ecosistema di vita e apprendimento degli studenti adulti e che, se non adeguatamente progettato, possa diventare fattore di rischio. All'interno del *Work Package 2.3* del progetto, la Resting Room è una risposta politica, educativa, ambientale che modifica concretamente le condizioni materiali della vita universitaria (Booth & Ainscow, 2002), spostando l'attenzione dalla cura dell'individuo alla cura dell'ecosistema formativo (Gaspari & Testa, 2024). Polifunzionale, concepita come ambiente di studio, di socializzazione e ristoro psico-fisico, la Resting Room mira a intercettare precocemente forme lievi di disagio, prevenire burnout, blocchi e abbandoni, promuovere stili di vita salutari e benessere diffuso. L'allestimento segue le linee guida del Politecnico di Bari, che definiscono criteri misurabili di accessibilità, comfort sensoriale, protezione emotiva, versatilità d'uso, identità riconoscibile. Questi criteri confermano la tendenza internazionale a progettare spazi di benessere universitario con palette cromatiche rilassanti, arredi modulari, aree morbide e dispositivi multisensoriali, favorendo autoregolazione e fruizione inclusiva anche per studenti con bisogni educativi speciali o vulnerabilità emotive (CAST, 2011). All'interno della Resting Room sono stati allestiti uno spazio lettura, una ludoteca e uno spazio interreligioso di meditazione, evidenziando l'attenzione del progetto alle differenze culturali, spirituali e identitarie. La compresenza di queste aree riflette la volontà di sostenere una pluralità di bisogni adulti, dalla cura di sé alla socializzazione e al senso di appartenenza. Dal punto

di vista operativo, l'intervento ha previsto la rimozione dell'armadiatura interna per ampliare la superficie, l'introduzione di mobilio modulare con tavoli su ruote, l'installazione di 40 sedute ergonomiche, divanetti e pouf, la realizzazione di una pedana rialzata per meditazione o attività culturali, e un proiettore per cineforum e assemblee. Rifacendosi alla prospettiva trasformativa di Mezirow (1991), può essere interpretata come meta-ambiente riflessivo, in cui l'adulto può sospendere la pressione performativa, sostare e ristrutturare significati personali.
La scelta di riqualificare l'Aula Monia Andreani assume un forte valore simbolico legato alle teorie della differenza, della cura e della vulnerabilità della studiosa a cui è dedicata. L'intervento acquisisce così una dimensione educativa ed etica (Mortari, 2015; Palmieri, 2003), diventando luogo di memoria civica e impegno per l'uguaglianza, coerente con i principi di inclusione e mutualismo coltivati da Andreani (2018). La frequentazione costante da parte degli studenti, sede di studio, incontri e attività comunitarie, conferma la natura dell'aula come comunità di pratica situata (Lave & Wenger, 1991/2006), inscrivendo la Resting Room nel territorio etico dell'inclusione, della vulnerabilità e dei diritti.

3. Metodologia

Lo studio adotta una metodologia di ricerca qualitativa di tipo descrittivo-interpretativo (Trinchero, 2015). Il corpus empirico è costituito dalle trascrizioni integrali di un focus group della durata di 90 minuti e dalle registrazioni di 5 sessioni di supervisione collettiva di 60 minuti ciascuna, condotte con 15 tutor facilitatori nel corso dell'anno accademico 2024/2025, nell'ambito del progetto MoEBIUS. I criteri di valutazione, nella selezione tramite bando pubblico basato su titolo (20/50 punti) e colloqui (30/50 punti), hanno premiato il merito accademico, pregresse esperienze di tutorato, anche a supporto di studenti con DSA e in condizione di disabilità, competenze socio-educative, e abilità glottodidattiche e digitali. Tale procedura ha garantito il reclutamento di profili con un percorso di studi e competenze coerenti con il ruolo e un'attitudine alla riflessività, intesa come competenza situata per l'analisi critica delle proprie pratiche di supporto. Il percorso formativo di 12 ore è stato articolato in 7 incontri su temi teorico-pratici, psicologia, pedagogia speciale, comunicazione interculturale e glottodidattica, aspetti relazionali e conoscenza approfondita dei servizi di Ateneo e 5 incontri di supervisione in itinere. Infine, gli strumenti di monitoraggio hanno previsto l'utilizzo di una Scheda del facilitatore per rendicontare le attività da un punto di vista quantitativo e qualitativo. L'analisi dei dati è stata condotta secondo i criteri della *Thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006) con il supporto del software *Atlas.ti*. È stata applicata una codifica ibrida, con ancoraggio dei codici ai segmenti testuali e condotta un'analisi relazionale per mappare i nessi tra le categorie tematiche. Tutti i partecipanti hanno sottoscritto il consenso informato e i dati sono stati anonimizzati per garantire la riservatezza. L'affidabilità dell'analisi è stata garantita attraverso una triangolazione dei ricercatori, mediante confronto sistematico tra codificatori e attraverso il *member checking*, realizzato tramite la restituzione e la discussione delle categorie interpretative emerse con i partecipanti.

4. Risultati

L'analisi tematica delle trascrizioni del focus group e delle sessioni di supervisione ha permesso di identificare quattro fasi principali nel percorso di trasformazione della postura professionale dei tutor facilitatori. La Tabella 1 sintetizza l'ancoraggio tra i dati empirici e le categorie interpretative emerse.

Tabella 1. Struttura del piano di codifica.

Fase	Sottocategorie/codici	Esempi di citazioni	Note interpretative
Postura iniziale	Direttività, Tutor – esperto	"La mia visione di tutoraggio è principalmente una visione in cui io ti spiego cosa devi fare" (P1, FG, 2025)	Controllo e sostituzione dello studente (modello trasmissivo)
Dilemma disorientante	Frustrazione, Inefficacia	"Mi sentivo impotente di fronte alla mancanza di partecipazione" (P2, FG, 2025); "Difficoltà a non fare il lavoro al posto loro" (T1, S1, 2025)	Crisi del modello e consapevolezza del rischio di addomesticamento
Mediazione riflessiva	Supervisione, Comunità di pratica	"Ho imparato a controllare quell'emozione" (P3, FG, 2025); "Quanto sono disposto ad accettare una decisione sbagliata?" (COOR, S1)	Decostruzione di schemi, apprendimento situato e riflessività
Agency consolidata	Facilitazione, Attivazione del contesto/spazio	"Rendere autonoma l'altra persona" (P4, FG); "Pensavo ad un tour per il campus o la merenda?" (T2, S2, 2025)	Capacità di agire sull'ambiente (facilitatori ICF) per promuovere partecipazione

All'inizio del percorso, i tutor hanno adottato un modello prevalentemente direttivo, interpretando il ruolo come esperti chiamati a fornire istruzioni e controllo. Tale asimmetria emerge chiaramente dalle testimonianze:

> *«La mia visione di tutoraggio è principalmente una visione in cui io ti spiego cosa devi fare, il che non credo sia giusto.»* (P1, FG, 2025)[3]
>
> *«Non sapevo come lasciare spazio allo studente senza sentirmi inadeguato.»* (T1, S1, 2025)

Il modello direttivo ha generato un elevato tasso di disingaggio negli studenti, portando i tutor a sperimentare frustrazione e senso di inefficacia. In questa fase, i tutor si sono confrontati con la contraddizione tra il proprio modello ideale e la realtà delle dinamiche relazionali:

> *«Ho capito che facevo il lavoro al posto loro.»* (T1, S1, 2025)
>
> *«Mi sentivo impotente di fronte alla mancanza di partecipazione.»* (P2, FG, 2025)

Le sessioni di supervisione hanno agito come catalizzatori, offrendo uno spazio sicuro per la decostruzione degli schemi preesistenti. I tutor hanno sviluppato consapevolezza sulla gestione della propria emotività e sulle aspettative verso l'altro:

> *«Quanto sono disposto ad accettare il fatto che lei sta prendendo una decisione che per me è sbagliata?»* (COOR, S1, 2025)
>
> *«Ho imparato a controllare quell'emozione.»* (P3, FG, 2025)
>
> *«Non essere molto esigente con me stessa.»* (P2, FG, 2025)

Infine, i tutor hanno raggiunto una postura di *agency*, agendo come facilitatori di contesto capaci di promuovere l'autonomia del discente e la partecipazione attiva:

> *«Cercare di tirar fuori il meglio dal discente, di aiutare [...] ma soprattutto di rendere autonomo l'altra persona.»* (P4, FG, 2025)

«Io pensavo ad un tour per il campus o, non lo so, la merenda?» (T2, S2, 2025)

«Siamo arrivate a un'affezione, a essere amiche.» (P5, FG, 2025)

«Ho superato l'esame grazie a te.» (P3, FG, 2025)

Il processo analitico fin qui descritto è sintetizzato nel *network relazionale* (Fig. 1), che esplicita i nessi tra le categorie emerse. La mappa evidenzia come la postura iniziale collassi nel dilemma disorientante a causa del disingaggio degli studenti e inquadra la supervisione come nodo centrale di mediazione riflessiva che permette la decostruzione degli schemi e la trasformazione della frustrazione in agency consolidata. Inoltre, l'analisi mostra come la facilitazione del contesto sia l'esito finale di una postura professionale che ha interiorizzato l'autonomia del discente come valore guida.

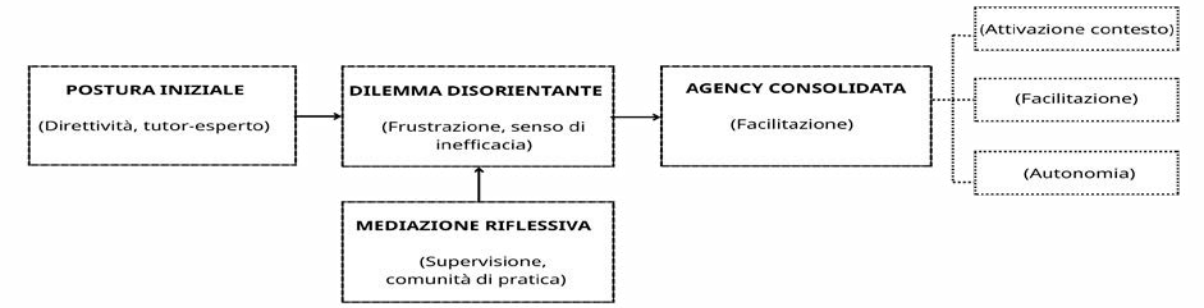


Figura 1. Modello del network relazionale: rappresentazione visiva dei nessi logici e delle traiettorie di trasformazione tra le categorie.

5. Discussione

L'evoluzione della postura professionale dei tutor osservata in questo studio conferma come il passaggio da un modello direttivo a una funzione di facilitazione non sia un processo lineare, ma passi attraverso quello che Mezirow (1991) definisce dilemma disorientante. La discrepanza tra le aspettative asimmetriche iniziali dei tutor e il disingaggio degli studenti ha agito come catalizzatore di crisi, svelando la natura di quelli che Freire (1970) descriverebbe come residui di una pedagogia dell'addomesticamento, anche in contesti informali come la Resting Room.

Un elemento centrale emerso dall'analisi riguarda la supervisione come comunità di pratica (Lave & Wenger, 2006), uno spazio di mediazione riflessiva in cui la vulnerabilità del tutor è stata trasformata in risorsa professionale. Questo dato dialoga con gli studi di Mortari (2015) sulla filosofia della cura. I tutor hanno, infatti, appreso che la cura dell'altro richiede innanzitutto una gestione consapevole della propria emotività e del desiderio di controllo.

La trasformazione della postura ha avuto un impatto diretto sulla riconfigurazione dei fattori ambientali in senso facilitante (WHO, 2001). Se inizialmente i tutor si configuravano come barriere, l'acquisizione dell'*agency* professionale ha permesso loro di operare come facilitatori umani. Questo conferma che l'efficacia di un ambiente inclusivo (Booth & Ainscow, 2002) non dipende solo dall'allestimento fisico, ma dalla capacità dei tutor di abitarlo promuovendo l'autonomia del discente.

I risultati suggeriscono che la Resting Room, intesa come meta-ambiente pedagogico, funziona come dispositivo inclusivo solo se presidiata da figure capaci di una postura riflessiva costante. Questo apre nuove prospettive per il tutoring universitario, che dovrebbe prevedere dispositivi per sostenere l'*agency* dei soggetti in formazione in contesti di alta vulnerabilità.

6. Conclusioni

L'università contemporanea è chiamata a configurarsi come un ecosistema inclusivo, capace di accogliere la vulnerabilità e le transizioni identitarie degli studenti. In questa cornice, la Resting Room dimostra di poter agire validamente come "terzo educatore", un *meta-ambiente pedagogico* che ricuce la frattura tra dimensioni formali e informali dell'esperienza. Pur muovendo da un progetto realizzato su un campione numericamente contenuto e circoscritto a un singolo Ateneo italiano, la presente riflessione non intende proporre generalizzazioni, ma piuttosto offrire un contributo esplorativo che mette in evidenza la portata trasformativa di alcuni spazi, legata soprattutto alla qualità della mediazione umana che lo abita. L'efficacia del dispositivo non risiede infatti nella sola architettura, bensì nell'interazione dinamica tra un ambiente intenzionalmente progettato e la postura riflessiva di alcune figure di riferimento, come ad esempio i tutor, la cui *agency* "professionale" è l'esito di un processo di *apprendimento situato* e continuo. La supervisione, intesa come comunità di pratica, si rivela lo strumento indispensabile per sostenere i tutor nel passaggio da un ruolo direttivo a uno di reale facilitazione. Luoghi come la Resting Room si istituiscono come dispositivi inclusivi solo quando lo spazio fisico è vivificato da una competenza relazionale costruita e manutenuta, permettendo all'ateneo di realizzare pienamente la sua vocazione di comunità educante.

Note

[*] Il presente lavoro è stato concepito e sviluppato congiuntamente dalle autrici; si segnala, tuttavia, che i paragrafi 1, 3, 4 e 5 possono essere attribuiti a Sara Casale mentre i paragrafi 2 e 6 e la revisione scientifica del contributo sono a cura di Cristina Gaggioli.

[1] Sara Casale è PhD Student in *Teaching & Learning Sciences: Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation* presso l'Università per Stranieri di Perugia. E-mail: sara.casale@unistrapg.it.

[2] Cristina Gaggioli è *Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale* presso l'Università per Stranieri di Perugia. E-mail: cristina.gaggioli@unistrapg.it.

[3] Le citazioni sono anonimizzate. Il codice (P[Numero], FG, 2025) identifica il partecipante al Focus Group; (T[Numero], S[Numero], 2025) identifica il tutor e (COOR, S[Numero], 2025) identifica il coordinatore della ricerca durante la sessione di Supervisione (S1, S2, S3).

Riferimenti bibliografici

- Andreani, M. (2018). La cura degli altri è cura del vivere civile: I piccoli gesti profetici del CeIS di Pesaro. *Civitas Educationis: Education, Politics and Culture, 7*(1), 27–44.
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The role of academic educators. *Higher Education Research & Development, 38*(4), 674–687.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva: Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Caldin, R. (Ed.). (2021). *Pedagogia speciale e didattica speciale (Vol. 2): Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.

- Canevaro, A. (2020). *Andiamo oltre: Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale* (E. Cocever, Cur.). Trento: Erickson.
- Caruana, V., & Ploner, J. (2010). *Internationalisation and equality and diversity in higher education: Merging identities* (Project report). London: Equality Challenge Unit.
- CAST. (2011). *Universal design for learning (UDL) guidelines* (Version 2.0). https://udlguidelines.cast.org [30/11/2025].
- EURES. (2024). *Giovani 2024: Il bilancio di una generazione*. Consiglio Nazionale dei Giovani & Agenzia Italiana per la Gioventù.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trad.). Milano: Mondadori. (Original work published 1970)
- Gaspari, P., & Testa, S. (2024). La pedagogia speciale come scienza della cura ecosistemica: Possibili traiettorie progettuali. In Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) (Ed.), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre: Volume in ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 77–92). Trento: Erickson University & Research.
- Horner, B. (2022). Belonging and becoming in the space[s] of higher education. *South African Journal of Higher Education, 36*(6), 108–125.
- Jaiswal, A., Aldersey, H. M., Wittich, W., Mirza, M. P., & Finlayson, M. L. (2019). Using the ICF to identify contextual factors that influence participation of persons with deafblindness. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 100*(11), 2104–2110.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ, 311*(7000), 299–302.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*(G. Lo Iacono, Trad.). Trento: Erickson. (Original work published 1991).
- Malaguzzi, L. (1996). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New York, NY: Ablex Publishing.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 3–17.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mura, A. (2015). *Pedagogia speciale oltre la scuola: Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del PIL* (R. Falcioni, Trad.). Bologna: Il Mulino. (Original work published 2011).
- Palmieri, C. (2003). *La cura educativa: Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pointon-Haas, J., Waqar, L., Upsher, R., Foster, J., Byrom, N., & Oates, J. (2024). A systematic review of peer support interventions for student mental health and well-being in higher education. *BJPsych Open, 10*(1), e12.
- Ranieri, M., & Gaggioli, C. (2025). *Innovazione didattica e ambienti inclusivi all'università: Dalle competenze digitali all'intelligenza artificiale*. Pisa: ETS.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Traversetti, M., & Gaggioli, C. (2025). Prospettive per la didattica universitaria inclusiva: La disabilità, le buone pratiche e il ruolo delle tecnologie. In G. Amatori & C. Giaconi (A cura di), *Pedagogia speciale e connessioni di cura: Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (pp. 365–374). Lecce: Pensa Multimedia.
- Trinchero, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO. (2013). *2nd global report on adult learning and education: Rethinking literacy* (Summary and recommendations).Paris: UNESCO.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. Ginevra: WHO.

Lo spazio che educa: premesse di un'indagine con studenti universitari

Maria Tiso[1], Alessia Notti[2]

Keywords
Ambienti di apprendimento, Metodologie attive, Ricerca empirica, Studenti.

Abstract
L'ambiente di apprendimento, inteso come sistema complesso e dinamico, è determinante nella promozione di apprendimenti significativi. Tale costrutto non è limitato ai contesti scolastici, esso infatti si estende all'intero arco di vita e descrive gli spazi, formali, non formali e informali, in cui soggetti di ogni età apprendono in modo continuo e diffuso, in coerenza con le prospettive del lifelong e del lifewide learning che sottolineano la natura partecipata e situata dell'esperienza formativa (Baldacci, Frabboni & Margiotta, 2012; CE, 2006). La ricerca indaga, attraverso un questionario, la percezione che gli studenti hanno degli ambienti di apprendimento nei propri corsi di studio. L'indagine mostra il divario tra l'ambiente ideale degli intervistati, partecipativo e collaborativo, e quello reale, ancora connotato da un forte ricorso alla sola lezione frontale e da un uso limitato di metodologie attive.

1. Introduzione

Nel corso della vita, ogni individuo attraversa una varietà di esperienze educative, diverse per intensità, significato e impatto sulla propria storia personale e sul modo di interpretare il mondo. Ciò riguarda l'educazione familiare e scolastica, ma anche i molti contesti in cui, da adulti, si continua ad apprendere attraverso percorsi formali, non formali e informali (Tramma, 2003). Tali esperienze prendono forma all'interno di specifici ambienti di apprendimento, intesi come spazi fisici, sociali, culturali e digitali che influenzano in modo decisivo le modalità, i significati e le traiettorie dell'apprendere lungo tutto l'arco della vita. Gli ambienti non sono semplici sfondi, ma vere e proprie condizioni generative che permettono all'apprendimento di svilupparsi, trasformarsi e di radicarsi (Tiso, 2024); in letteratura ne ricorrono diverse classificazioni, gli indicatori di cui si tiene conto sono svariati, i più noti sono:

- il livello di formalizzazione degli interventi educativi;
- il grado di intenzionalità (Demetrio, 1997; Tramma, 2010).

Relativamente al primo indicatore, l'apprendimento si classifica come *formale*, in quanto riconducibile ad ambienti organizzati e strutturati in luoghi deputati alla formazione; *non formale*, si sviluppa al di fuori delle istituzioni scolastiche, si pensi ad esempio ai corsi di istruzione di base destinati a coloro i quali, anni addietro, hanno abbandonato il proprio percorso scolastico, infine l'apprendimento *informale* che è relativo alla quotidianità delle persone, esso è trasversale, non frutto di una precisa linea progettuale, gran parte delle volte è un apprendimento non riconosciuto come tale dal momento che non ha un preciso taglio educativo.
Rispetto al secondo indicatore, ovvero al criterio di intenzionalità, è opportuno chiarire che la ripartizione che esso genera è correlata alla classificazione appena descritta; tuttavia, in aggiunta essa consente di osservare le esperienze educative da un altro punto di vista. Ciò che fa la differenza in questo caso è il grado di intenzionalità (Bertolini, 1999), pertanto si parla di *esperienze intenzionali*, ovvero quelle pratiche educative riconosciute come tali da chi le produce e da chi ne fruisce, "nelle esperienze educative intenzionali si registra sempre la presenza di

un soggetto (persona, gruppo, comunità) che ha lo scopo di educare l'altro; ciò a prescindere dal grado di formalizzazione" (Bertolini, 1999, p. 37). I fruitori di tali esperienze sono consapevoli dell'intenzionalità di un evento, anche se ciò non comporta obbligatoriamente la convinzione sui benefici che da esso se ne può ricavare, né la possibilità di negoziare sui tempi o sulle modalità, rientrano in questa categoria l'esperienza educativa scolastica, la formazione aziendale, le esperienze carcerarie in cui, nonostante ci sia a monte un progetto educativo definito da diverse figure interne ed esterne all'istituzione carceraria, la componente formativa spesso non viene riconosciuta da chi ne fruisce. Le *esperienze educative non dichiaratamente intenzionali*, riguardano eventi che sono percepiti come tali inizialmente solo da una parte degli attori coinvolti, ovvero i produttori, poi successivamente anche dai fruitori, si pensi alle azioni indirizzate al bene comune come la valorizzazione del territorio, i progetti di recupero sociale e così via. Infine, le *esperienze non intenzionali*, in questo caso i soggetti coinvolti, produttori e fruitori, non sono consapevoli dell'esistenza di un progetto educativo che li coinvolge, si tratta di eventi che sono indipendenti da specifiche volontà, si pensi ad esempio ad avvenimenti familiari che si verificano d'improvviso e da cui scaturiscono eventi inattesi, ad esempio, la recente pandemia dovuta al COVID-19 che ha palesemente mutato, in alcuni casi stravolto, la vita di tutti gli individui.

Come in qualunque tipo di classificazione il rischio di settorializzare è elevato, questa la ragione per cui è bene precisare che i diversi ambienti di apprendimento sono continuamente intrecciati con rimandi continui tra loro, il livello di formalizzazione e di intenzionalità appaiono sempre ricorrenti e intrecciati tra di loro. Tutto ciò risponde alla *complessa e fitta rete educativa* (Morin, 1991) che avvolge la vita degli individui, i quali vivono quotidianamente esperienze multiple e di natura diversa, sperimentano pratiche che hanno un elevato valore formativo nonostante non siano sempre riconducibili all'apprendimento formale che, non di rado, tende a predominare su altre forme di esperienze educative.

La varietà e la complessità degli ambienti di apprendimento, dunque, non si limitano a descrivere il panorama educativo generale, ma incidono concretamente anche sui contesti formativi istituzionali, tra cui il contesto universitario. Comprendere come tali ambienti vengano vissuti, interpretati e valutati dagli studenti diventa allora un passaggio essenziale per coglierne la reale funzione formativa. È proprio a partire da questa prospettiva che si colloca la presente indagine, volta a esplorare come gli studenti universitari percepiscano le diverse dimensioni dell'ambiente di apprendimento nei propri corsi di studio.

2. Quadro metodologico: la costruzione dello strumento di indagine

La presente ricerca si colloca all'interno di un disegno descrittivo-esplorativo, finalizzato a indagare in profondità le percezioni, i vissuti e le rappresentazioni degli studenti universitari riguardo agli ambienti di apprendimento vissuti nei rispettivi corsi di studio. In linea con l'approccio delineato da Lucisano e Salerni (2002), il disegno descrittivo-esplorativo consente di analizzare il fenomeno così come esso si manifesta, senza ricercare relazioni causali ma individuando tendenze, configurazioni emergenti e possibili correlazioni descrittive utili allo sviluppo di modelli interpretativi più avanzati. Gli interrogativi che orientano l'indagine derivano direttamente dalla struttura del questionario e mirano a comprendere: come gli studenti definiscono e interpretano il concetto di ambiente di apprendimento; quali metodologie didattiche riconoscono come maggiormente utilizzate e quali percepiscono come più efficaci; quale ruolo attribuiscono alle tecnologie digitali nei processi formativi; se e in che misura percepiscono gli ambienti universitari come inclusivi, stimolanti e promotori di riflessione critica e consapevolezza metacognitiva; in che modo tali ambienti contribuiscono al loro benessere personale, relazionale e formativo. L'impianto teorico di riferimento assume una concezione olistica e sistemica degli ambienti di apprendimento, intesi come dispositivi complessi in cui convergono dimensioni fisiche, organizzative, rela-

zionali e culturali, come evidenziato dalla più recente letteratura di settore (Castoldi, 2024). Da tali premesse deriva l'ipotesi centrale dello studio: una percezione positiva e integrata dell'ambiente di apprendimento, nelle sue componenti fisica, relazionale e digitale, è associata a livelli più elevati di coinvolgimento, soddisfazione e benessere negli studenti. Tale ipotesi si articola in ulteriori attese specifiche, coerenti con i contenuti esplorati dal questionario: l'esposizione frequente a metodologie attive e partecipative dovrebbe favorire una percezione più positiva dell'ambiente formativo; un uso efficace delle tecnologie digitali da parte dei docenti è presumibilmente associato a una percezione più inclusiva, dinamica e coinvolgente dell'esperienza universitaria; relazioni significative con pari e docenti contribuiscono a potenziare il senso di appartenenza e il benessere percepito; ambienti che stimolano riflessione critica e consapevolezza dovrebbero infine favorire una più profonda comprensione dei processi di apprendimento e un senso di crescita personale e professionale (Jonassen & Land, 2012).
Il processo di ricerca si è articolato nelle seguenti fasi:

1. definizione del quadro teorico di riferimento, con particolare enfasi sul costrutto multidimensionale degli ambienti di apprendimento;
2. sviluppo e validazione del questionario;
3. rilevazione dei dati mediante somministrazione dello strumento al campione selezionato;
4. analisi dei dati raccolti per testare le ipotesi e rispondere alle domande di ricerca.

La popolazione di riferimento è costituita dagli studenti iscritti ai corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), Scienze dell'Educazione (L19) e Scienze dell'Educazione Permanente e della Formazione Continua (LM 57) dell'Università di Salerno. Si è adottato un campionamento di tipo non probabilistico di convenienza, tale scelta è stata determinata dalla facilità di accesso al gruppo target e dalla necessità di contenere le risorse in una fase esplorativa.
Lo strumento di rilevazione impiegato è il questionario strutturato intitolato "*Ambienti di apprendimento: un'indagine esplorativa presso l'ateneo di Salerno*", sviluppato specificamente per la presente ricerca, esso è stato costruito in coerenza con gli indirizzi di ricerca più recenti che collocano gli ambienti di apprendimento all'interno di una visione sociocostruttivista, secondo l'acronimo *CSSC learning* (De Corte, 2010).
La sua somministrazione, avvenuta su piattaforma online nell'a.a. 2025-2026, è stata preceduta da un processo di validazione, indispensabile per garantire che gli item misurassero in modo rigoroso i costrutti teorici di riferimento. In questa fase preliminare, lo strumento è stato sottoposto a un gruppo selezionato di studenti appartenenti al campione di riferimento e a docenti degli insegnamenti di Pedagogia Sperimentale, Progettazione e valutazione degli interventi educativi, nonché dei Laboratori di Didattica Speciale e di Tecnologie Didattiche. Il confronto con questi partecipanti ha permesso di verificare l'adeguatezza dei contenuti e della procedura di rilevazione, favorendo interventi mirati per migliorare la chiarezza delle domande, l'organizzazione sequenziale degli item e l'inclusione di ulteriori alternative di risposta. Tale fase si è rivelata determinante per assicurare una valutazione olistica dello strumento, tenendo conto non solo della coerenza teorica degli item, ma anche della loro effettiva utilità e applicabilità nei contesti formativi (Montalbetti & Lisimberti, 2015).
Nella sua forma definitiva, lo strumento si compone di 23 *item*, disposti nelle seguenti sezioni:

- *sezione anagrafica* (6 item), raccoglie dati demografici necessari per descrivere il campione;
- *sezione ambienti di apprendimento* (6 item), indaga le rappresentazioni che gli studenti elaborano riguardo alle diverse componenti costitutive dell'ambiente formativo, al fine di rilevare quali dimensioni siano percepite come maggiormente rilevanti nei processi di apprendimento universitario;
- *sezione dimensione digitale e innovazione* (6 item), intende rilevare le pratiche e le percezioni degli studenti rispetto all'uso degli strumenti digitali nei processi di apprendimento, rilevando sia il loro coin-

volgimento nelle attività online sia il ruolo attribuito alle tecnologie nella collaborazione tra pari;

- *sezione benessere* (5 item), si focalizza sulla qualità delle relazioni tra pari e con i docenti, nonché sul livello di accoglienza, supporto e valorizzazione percepiti all'interno degli ambienti di apprendimento.

La raccolta dei dati attraverso lo strumento somministrato ha fornito la base empirica indispensabile per l'analisi dei risultati. Gli item quantitativi sono stati trattati mediante analisi statistica descrittiva, permettendo di delineare il profilo del campione e di avere una rappresentazione sintetica e oggettiva delle risposte, i dati qualitativi, invece, sono stati esaminati mediante un'analisi tematica dei contenuti, tali procedure hanno consentito di identificare nuclei tematici significativi (Lucisano & Salerni, 2002).

3. Analisi e discussione dei dati

L'indagine ha coinvolto un campione di 590 studenti, caratterizzato da una netta prevalenza di sesso femminile con il 90.1% dei rispondenti, un dato tipico dei cdl coinvolti (item 2), l'età del campione rientra per lo più nella fascia 21-25 anni (item 1). L'80.2% degli studenti è iscritto al cdl di Scienze della Formazione Primaria (item 4), mentre il restante 19.8% ai corsi di studio coinvolti, distribuiti sulle diverse annualità in modo relativamente omogeneo (item 5); infine, per quanto riguarda la partecipazione alle attività formative, il 74.2% degli studenti dichiara di frequentare regolarmente sia le lezioni sia i laboratori didattici (item 6).

Dall'analisi dell'item 7 della *sezione ambienti di apprendimento*, emerge che gli intervistati si riconoscono principalmente in un contesto formativo fondato su relazioni attive e costruttive tra docenti e discenti (59.2%). Tale orientamento risulta coerente con l'approccio esperienziale e democratico delineato da Dewey (1938), per il quale l'apprendimento si radica nella qualità delle interazioni e nella partecipazione consapevole alla comunità educativa. In una prospettiva socio-costruttivista, anche Vygotskij (1978) sottolinea il ruolo fondamentale della dimensione relazionale nei processi di costruzione condivisa della conoscenza, ribadendo come la collaborazione tra pari e l'interazione guidata dall'adulto costituiscano dispositivi centrali per lo sviluppo cognitivo.

Una quota significativa del campione riconosce inoltre il valore di setting educativi capaci di promuovere la partecipazione e di stimolare la riflessione critica (48.6%), una visione questa che risulta pienamente allineata a importanti contributi della letteratura (Bruner, 1996; Wenger, 1998), secondo cui il discente apprende in modo più efficace quando è coinvolto attivamente nei processi di negoziazione del significato. Parallelamente, il 39.7% dei partecipanti attribuisce un ruolo centrale allo spazio come "terzo educatore" (Malaguzzi, 1993) e in quanto tale gioca un ruolo decisivo nel determinare la qualità degli apprendimenti.

Proseguendo l'analisi dei dati, emerge una marcata divergenza tra il costrutto ideale di contesto formativo delineato dagli intervistati e le pratiche didattiche che essi sperimentano quotidianamente nei corsi frequentati (item 8). Il 93.3% del campione riferisce infatti che le attività formative si svolgono prevalentemente attraverso la lezione frontale, mentre risultano molto meno frequenti le esperienze basate sul lavoro di gruppo (56.50%) e ancor più le discussioni guidate (36.70%). Tale scarto evidenzia una distanza significativa tra principi pedagogici auspicati e modalità operative effettivamente adottate nella pratica accademica.

L'ampio ricorso alla lezione frontale emerge anche nell'ambito delle attività di laboratorio, dove tale approccio, seppur in lieve flessione, continua a rappresentare una pratica ricorrente. I dati maggiormente rappresentativi relativi all'item 12 mostrano infatti che questa metodologia rimane tra le più utilizzate (70%), preceduta unicamente dal cooperative learning indicato dal 77.60% degli intervistati (Grafico 1). In tale riflessione è opportuno osservare che anche il cooperative learning, pur essendo una metodologia attiva, rappresenta un approccio consolidato e non più recente nella riflessione pedagogica; parallelamente, risultano assenti o scarsamente menzio-

nate altre pratiche oggi ampiamente discusse, come il *problem-based learning*, il *project-based learning*, le pratiche di *inquiry*, le metodologie *embodied*, così come le strategie didattiche basate sulla simulazione e sulla digitalizzazione (Bonaiuti, 2024).

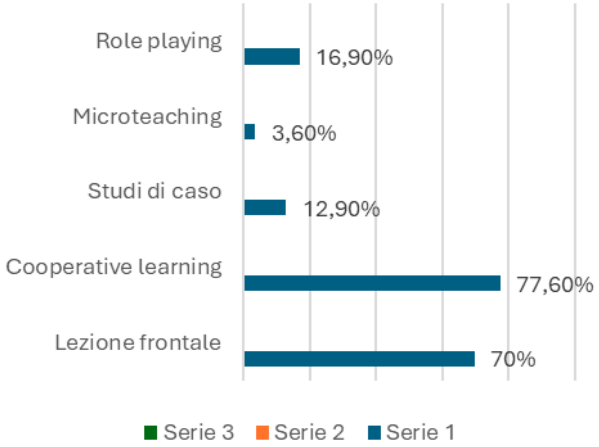


Grafico 1. Item 12 *"Se alla domanda precedente hai risposto Sì, quali metodologie vengono predilette durante tali attività?"*

Questa rappresentazione conferma come, nonostante una certa apertura verso metodologie partecipative, il panorama formativo continui a essere caratterizzato da un prevalere di modelli trasmissivi e da un utilizzo limitato delle pratiche innovative che la letteratura più recente considera centrali nei processi di apprendimento attivo. L'analisi delle principali risposte riferite all'item 10 del questionario *"Indica quali metodologie vorresti che i docenti utilizzassero più frequentemente durante i loro insegnamenti"* si colloca in continuità con il quadro precedentemente delineato e contribuisce a chiarire ulteriormente le aspettative degli studenti rispetto alle pratiche didattiche. Una quota consistente del campione (69.60%) esprime il desiderio di poter partecipare più frequentemente ad esperienze di natura pratica, segnalando dunque una richiesta esplicita di modalità formative maggiormente operative e orientate all'apprendimento attivo. Parallelamente, il 63.70% auspica un incremento dell'uso di metodologie partecipative, evidenziando l'interesse verso setting di apprendimento che favoriscano una maggiore interazione, cooperazione e negoziazione di significati tra pari e con il docente. Di notevole rilievo è anche la percentuale, pari al 31.40%, di coloro che indicano la necessità di disporre di momenti strutturati di feedback e di autovalutazione. Tale richiesta può essere interpretata come un indicatore della volontà degli studenti di assumere un ruolo più riflessivo e consapevole nel proprio percorso formativo, attraverso dispositivi che facilitino la metacognizione, l'autoregolazione e la costruzione di un rapporto più dialogico con i processi di valutazione (Grafico 2).



Grafico 2. Item 10 *"Quali metodologie vorresti che i docenti utilizzassero più frequentemente durante i loro insegnamenti?"*

4. Conclusioni

Il presente studio ha fornito un quadro empirico solido riguardo alle percezioni e ai bisogni formativi degli studenti verso gli ambienti di apprendimento da loro vissuti, contribuendo a delineare con maggiore precisione i limiti di alcune prassi consolidate. I risultati evidenziano un diffuso senso di insoddisfazione nei confronti degli strumenti operativi adottati dai docenti, anche all'interno dei contesti laboratoriali. La lezione frontale, pur mantenendo un rilevante valore pedagogico-didattico (Calvani & Trinchero, 2023), dovrebbe essere affiancata da metodologie diversificate, in particolare dalle Strategie Didattiche Attive (SDA) ampiamente indicate in letteratura. Gli intervistati delineano l'ambiente di apprendimento ideale come uno spazio relazionale in cui il dialogo tra docenti e discenti sia capace di integrarsi con pratiche didattiche coinvolgenti, esplorative e orientate alla partecipazione.

Tali evidenze si collocano all'interno di una visione sempre più umanocentrica dei *learning environment*, nei quali l'attenzione si sposta da un modello focalizzato sulle pratiche dell'insegnamento a uno orientato ai processi cognitivi, sociali e operativi messi in atto da chi apprende (Jonassen & Land, 2012; Vygotskij, 1978). Gli ambienti di apprendimento, in questa accezione, si configurano come sistemi complessi in cui dimensioni materiali, relazionali, organizzative e metodologiche interagiscono in modo dinamico, sostenendosi reciprocamente nel promuovere esperienze formative autentiche e significative.

Una prospettiva recente nell'interpretazione dei contesti formativi è offerta dal modello del *Knotworking*, che supera l'idea tradizionale di contesto educativo inteso come luogo fisico stabile, proponendone invece una visione processuale: un insieme dinamico di relazioni, situazioni, persone e artefatti in costante evoluzione lungo archi spazio-temporali prolungati (Tiso, 2024).

Tale prospettiva risulta particolarmente rilevante anche per l'educazione degli adulti, i cui percorsi formativi si articolano spesso tra molteplici contesti professionali, familiari e comunitari, richiedendo forme di apprendimento capaci di adattarsi a esigenze mutevoli, a tempi discontinui e a scenari complessi. Il costrutto stesso di ambiente, dunque, si radica in un tessuto relazionale composto da elementi eterogenei, configurandosi come "un intreccio poliedrico e mutevole, condiviso tra i soggetti, ma non più caratterizzato per la stabilità e la struttura, quanto piuttosto dalla discontinuità e dalle contraddizioni (tensioni) interne fra i nodi della rete" (Bonometti, 2016, p. 103). Una visione che si dimostra particolarmente feconda nel campo della formazione degli adulti, dove i percorsi di apprendimento richiedono flessibilità, adattabilità e una costante negoziazione di significati all'interno di reti socio-professionali complesse.

Un'ultima riflessione è dedicata ai limiti dello studio. L'indagine si fonda su un campionamento di convenienza circoscritto a un unico contesto universitario e, sebbene il numero dei rispondenti sia significativo, una partecipazione più ampia avrebbe potuto restituire un quadro ulteriormente articolato delle percezioni emerse. I risultati riflettono il punto di vista degli studenti, dimensione centrale per comprendere il funzionamento degli ambienti di apprendimento, che in future ricerche potrebbe essere proficuamente integrata con dati di natura più oggettiva, quali l'osservazione delle pratiche didattiche e l'analisi dei dispositivi progettuali. In prospettiva, appare auspicabile sviluppare sperimentazioni didattiche volte a introdurre e monitorare l'impatto di metodologie attive nei contesti universitari, al fine di analizzarne in modo più diretto le ricadute sui processi formativi e sul benessere degli studenti.

Note

[1] Maria Tiso è docente a contratto presso l'Università degli Studi di Salerno. E-mail: mtiso@unisa.it.

[2] Alessia Notti è docente a contratto presso l'Università degli Studi di Salerno. E-mail: anotti@unisa.it.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. (2012). *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Bertolini, P. (1999). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bonaiuti, G. (2024). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- Bonometti, S. (2016). I contesti dell'agire educativo. In L. Perla & M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 95–107). La Scuola.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calvani, A., & Trinchero, R. (2023). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2024). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci Editore.
- Commissione Europea. (2006). *Educazione degli adulti: Non è mai troppo tardi per apprendere*. Bruxelles: Commissione Europea.
- De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 35–67). Paris: OECD Publishing.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Jonassen, D. H., & Land, S. M. (2012). *Theoretical foundations of learning environments*. London: Routledge.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Malaguzzi, L. (1993). *For an education based on relationships*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin, E. (1991). Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità* (pp. 25–35). Milano: Feltrinelli.
- Tiso, M. (2024). *Strumenti e strategie per la progettazione educativa*. Pensa MultiMedia.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale* (Nuova ed.). Milano: Guerini e Associati.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Intrecci di saperi e comunità: pratiche artistiche partecipative nell'educazione degli adulti

Donatella Donato[1]

Keywords
Ricerca-azione partecipativa, Arte comunitaria, Empowerment femminile, Co-costruzione della conoscenza.

Abstract

Il progetto de Las Ganchilleras Luchadoras *si configura come un modello di ricerca-azione partecipativa (IAP), in cui arte, pedagogia critica e impegno comunitario si intrecciano per favorire spazi di confronto, apprendimento esperienziale e crescita personale all'interno dei percorsi educativi in età adulta. Attraverso laboratori di uncinetto, attività artistiche e iniziative collettive, le partecipanti assumono il ruolo di co-ricercatrici e promotrici di cambiamento, contribuendo alla costruzione condivisa di conoscenze situate e alla valorizzazione dei saperi tradizionali mediante pratiche di apprendimento collaborativo e riflessivo tipiche dell'educazione in età adulta. Radicato nelle prospettive femministe e decoloniali, il progetto rappresenta un contesto di opportunità, dimostrando come le pratiche artistiche e manuali possano diventare strumenti di trasformazione sociale, partecipazione attiva e giustizia cognitiva, evidenziando il potenziale dell'arte nella creazione di significati condivisi e nella promozione di processi di apprendimento continuo.*

1. Stato dell'arte

Nel contesto contemporaneo, la formazione degli adulti non si esaurisce nella semplice acquisizione di competenze tecniche o professionali, ma assume una valenza culturale, sociale e politica, contribuendo alla costruzione di comunità e alla diffusione di una cultura condivisa. L'educazione in età adulta svolge una funzione emancipativa, diventando strumento privilegiato di partecipazione collettiva e promuovendo forme di apprendimento orientate alla cooperazione, alla responsabilità e alla trasformazione sociale (Benavot et al., 2022).

In questa prospettiva, l'apprendimento si configura come esperienza relazionale e comunitaria, generando sapere situato attraverso processi dialogici e cooperativi. L'educazione si manifesta come atto di rinascita sociale, valorizzando la pluralità dei saperi e la capacità di promuovere la giustizia cognitiva, la cittadinanza attiva e la corresponsabilità politica. Essa ridà visibilità alle esperienze marginalizzate, sostiene epistemologie femministe intersezionali e apre spazi di conoscenza incarnata, relazionale e trasformativa (De Sousa Santos, 2023).

All'interno di una cornice teorica ispirata alle epistemologie decoloniali, l'ambiente di apprendimento si configura come spazio pluriverso e dinamico, in cui le relazioni tra docenti, discenti e comunità diventano luoghi di negoziazione del potere, riconoscimento delle differenze e valorizzazione delle soggettività subalterne. Come osserva Beltrán (2016), non si tratta di contenitori neutri, ma di ecosistemi complessi in cui le interazioni, le mediazioni e le temporalità producono sapere situato e significativo. La sua efficacia risiede nella capacità di attivare processi partecipativi, generare fiducia reciproca e decostruire gerarchie imposte da logiche coloniali e patriarcali.

Parallelamente, l'educazione degli adulti in Europa ha visto una trasformazione verso modelli integrativi e multiculturali, in risposta a mutamenti sociali, economici e politici (Sevillano & Cadavieco, 2020). Tali pratiche educative non rappresentano solo valorizzazione della diversità, ma strumenti di ri-significazione, capaci di riconoscere le intersezioni di genere, etnia, classe e altre dimensioni di oppressione, favorendo comunità educative solidali e co-partecipative.

La ricerca recente sottolinea il ruolo cruciale delle dimensioni relazionali ed emotive nei percorsi formativi. Castro-Aristizábal et al. (2024) evidenziano come il successo educativo dipenda dalla qualità dell'interazione, dall'organizzazione dei tempi, dalle scelte metodologiche e dal clima affettivo, elementi che integrano la sfera cognitiva con quella emotiva, corporea e spirituale. In un orizzonte più ampio, Jezine et al. (2021) propongono l'educazione degli adulti come pratica continua e interconnessa, che accompagna l'individuo lungo l'intero ciclo di vita e nei diversi contesti sociali, contribuendo a ridurre disuguaglianze e promuovere empowerment individuale e collettivo.

Infine, Espinoza Díaz et al. (2017) evidenziano la stretta connessione tra educazione degli adulti e cittadinanza, mostrando come la partecipazione civica emerga spesso in modalità informali e individuali, richiedendo un rafforzamento della dimensione comunitaria dei percorsi formativi. L'educazione permanente si configura così come responsabilità collettiva, generando appartenenza, solidarietà e rafforzando le forme di convivenza civile. In questa prospettiva, l'apprendimento si fa percorso di rigenerazione condivisa, un tessuto di voci, gesti e relazioni che valorizza le soggettività invisibilizzate e genera spazi di cura reciproca, solidarietà ed equità.

2. Metodologia della ricerca: formazione, culture e creatività nel progetto comunitario de *Las Ganchilleras Luchadoras*

Il presente contributo analizza il progetto de *Las Ganchilleras Luchadoras*[2], un'iniziativa comunitaria che utilizza l'uncinetto come strumento di apprendimento-insegnamento, emancipazione e trasformazione sociale. Inserito nel contesto della formazione per adulti e dei laboratori creativi, il progetto integra dimensioni affettive, sensibili ed etiche, combinando riflessione politica, esperienza estetica e responsabilità sociale. L'arte tessile diventa così veicolo di valorizzazione culturale e coesione comunitaria, con particolare attenzione alla partecipazione attiva delle donne della comunità romaní del quartiere *El Cabanyal* di València (Spagna).

L'iniziativa promuove l'apprendimento in spazi non convenzionali, dove la pratica artistica si intreccia con la dimensione comunitaria. La conoscenza emerge dall'incontro, dall'attività artigianale e dalla condivisione di significati, favorendo reti di cooperazione, scambio e riflessione critica. In questo quadro, il progetto approfondisce la nozione di "spazi della vita" come luoghi di educazione partecipativa, in cui l'arte tessile sostiene la crescita individuale e collettiva e stimola l'impegno sociale.

Nato nel 2015 nel quartiere di El Cabanyal, il progetto Las Ganchilleras Luchadoras si è sviluppato come iniziativa socio-culturale e pedagogica, costituendo la base empirica della tesi di dottorato *Empoderamiento, tercer espacio y emancipación: un camino pedagógico entre la teoría y la práctica. Una investigación acción participativa y transformadora*[3] (Donato, 2021). I laboratori, concepiti come spazi conviviali, hanno adottato una metodologia orizzontale basata sull'autoformazione e sull'apprendimento cooperativo, trasformando il lavoro manuale in metafora di legame sociale, cura e solidarietà, stimolando riflessioni su identità di genere, dialogo interculturale e responsabilità attiva.

L'obiettivo principale del progetto è rafforzare il protagonismo femminile e consolidare i legami comunitari in un contesto urbano caratterizzato da marginalità socio-culturale, sostenendo le donne come agenti di cambiamento e favorendo processi di autodeterminazione attraverso pratiche artistiche, educative e relazionali. Le prime attività si sono svolte presso il Centro Educativo Les Arenes, con incontri settimanali per quasi quattro anni, coinvolgendo inizialmente un gruppo di donne romaní impegnate in percorsi di crescita personale e formazione continua.

L'iniziativa ha costruito reti collaborative con attori sociali e istituzionali, facendo della scuola un territorio strategico per la partecipazione familiare e il rafforzamento del tessuto comunitario. Tra i risultati più emblematici, il film d'animazione *Les Nines de l'Amistat*[4] (2019) ha rappresentato un laboratorio collettivo di espressione artistica, incarnando i valori fondanti del progetto: amicizia, solidarietà, sorellanza e interculturalità. La proiezione ufficiale ha coinvol-

to partecipanti, famiglie, corpo docente e residenti del quartiere, rafforzando il percorso educativo e il legame con la comunità. Successivamente, il gruppo ha ampliato la propria composizione, accogliendo donne provenienti da differenti contesti culturali, dimostrando il potere trasformativo dell'arte come pratica sociale condivisa.

Il progetto si è ulteriormente arricchito grazie a *Explora conmigo dónde vivimos, Explora El Cabanyal*, un'iniziativa promossa dalla Fondazione COTEC[5] e coordinata dal gruppo de Las Ganchilleras Luchadoras. L'esperienza ha coinvolto diversi attori educativi in un percorso di esplorazione partecipata del territorio, volto a valorizzare i luoghi della vita quotidiana e le memorie collettive del quartiere. In questo contesto, oltre duecento bambini e bambine provenienti da quattro scuole hanno preso parte a un processo di sviluppo delle competenze digitali, riflettendo criticamente sulle disuguaglianze e contribuendo, attraverso pratiche creative e interattive, alla valorizzazione della cultura romaní e alla costruzione di una comunità educativa aperta e coesa.

I risultati e i processi generati sono stati documentati e condivisi attraverso due mostre pubbliche: la prima presso la Facoltà di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di València (2021), la seconda nel quartiere, al Teatro El Musical (2022), come momenti di restituzione e dialogo con la cittadinanza.

Dal 2024, il laboratorio è stato integrato nella programmazione regolare del *Centro Cultural La Reina 121*, garantendo continuità, visibilità e nuove opportunità di formazione interculturale e intergenerazionale. I percorsi creativi includono esposizioni tematiche, come *Explorando la luz y el color a través del arte textil: las obras de Sorolla* (2024–2025), e la ricerca sul patrimonio internazionale dell'uncinetto (2025–2026), articolata in tre fasi, ciascuna dedicata alle mitologie del tessere provenienti rispettivamente dall'Europa e dal Sud America, dall'Africa e dal Nord America, e dall'Asia e dall'Oceania.

In parallelo, collaborazioni con ActionAid e iniziative come "L'università valenciana alla ricerca di un'educazione trasformativa" hanno promosso laboratori e pratiche di design collaborativo, valorizzando i saperi locali e le epistemologie del Sud Globale. L'omaggio all'artista polacco-romaní Małgorzata Mirga-Tas (2025), realizzato attraverso la rielaborazione della sua opera con lavori all'uncinetto, ha contribuito a rafforzare reti di solidarietà e a incrementare la visibilità delle comunità invisibilizzate.

Infine, l'esposizione Dal pubblico al privato e viceversa, ospitata presso la libreria Estudio 64, ha intrecciato la memoria collettiva del quartiere del Cabanyal — storico quartiere marinaro di Valencia segnato da una forte identità culturale e da recenti processi di trasformazione urbana — con l'esperienza privata delle partecipanti, trasformando la pratica tessile in una narrazione identitaria e in uno strumento di riconoscimento sociale. L'iniziativa ha così celebrato il patrimonio culturale locale, connettendo in modo significativo la dimensione comunitaria con il vissuto individuale e rafforzando il senso di appartenenza e visibilità sociale.



Figura 1. *Manos que trabajan* durante la riproduzione delle opere dell'artista Malgorzata Mirga-Tas. (Elaborazione a cura dell'autrice)

3. Risultati

Il progetto Las Ganchilleras Luchadoras nasce con l'intento di creare uno spazio educativo come pratica di libertà, capace di promuovere benessere e apprendimento attraverso linguaggi differenti. In oltre dieci anni di attività, donne di età, culture e nazionalità diverse si incontrano regolarmente, dando vita a un laboratorio in cui arte, manualità e vita quotidiana si intrecciano. L'uncinetto assume qui non solo una funzione artistica, ma diventa mezzo di crescita personale, rafforzamento della consapevolezza femminile e costruzione di legami comunitari. Le opere realizzate assumono valore simbolico: in ogni punto si intrecciano risate, lacrime, abbracci e storie personali.

L'analisi qualitativa condotta segue un approccio fenomenologico, volto a comprendere le esperienze vissute dalle partecipanti. Attraverso interviste semi-strutturate e osservazioni partecipanti, le testimonianze sono state analizzate tematicamente, permettendo di individuare cinque dimensioni principali:

a. Espressione creativa e personale – possibilità di dare forma alle emozioni attraverso l'arte dell'uncinetto.

b. Apprendimento collaborativo – sviluppo di competenze attraverso cooperazione e pedagogia esperienziale.

c. Empowerment femminile – rafforzamento di autostima, solidarietà e capacità di agire nella vita personale e sociale.

d. Valorizzazione dei saperi tradizionali – riscoperta e condivisione di abilità artigianali legate alla tradizione.

e. Dimensione emotiva e simbolica – significato affettivo, simbolico e comunitario delle opere create.

La partecipante Cristina sintetizza efficacemente lo spirito dell'iniziativa affermando: «Arte e creatività come motore di vita. L'uncinetto diventa strumento di espressione e di crescita personale, permettendo a noi donne di dare voce alle nostre emozioni e di sviluppare nuove competenze». Paula Fernanda aggiunge: «Pensavo di apprendere un'abilità tecnica, ma l'esperienza si è trasformata in un percorso creativo e relazionale: ho iniziato a tessere amicizie, conversazioni e legami capaci di aprire a infinite possibilità». Antonia sottolinea la dimensione simbolica della creazione affermando: «Nel realizzare la mia opera, sentivo il mare come fonte di pace interiore, insieme alla presenza di persone meravigliose che trasmettono serenità». Pilar evidenzia come «uscire dalla propria zona di comfort conduca a scoperte inattese, rafforzi l'autostima e permetta l'incontro con persone di culture e generazioni diverse». Maria José sintetizza il valore collettivo del progetto osservando: «Le compagne hanno srotolato il filo e, insieme, abbiamo tessuto un progetto unico: un intreccio di donne unite nella creazione di una rete di solidarietà ed empowerment».

L'attività di uncinetto favorisce lo sviluppo di legami affettivi e relazionali fondati sulla collaborazione e sul supporto reciproco. Come afferma Lola, «un filo rosso invisibile collega chi è destinato a incontrarsi: il supporto reciproco è il cuore dell'esperienza; vedere le mani intrecciate mentre impariamo nuove tecniche è meraviglioso». Amparo aggiunge che si tratta di «un luogo d'incontro, dove condividere gioie, problemi e consigli, riscoprire abilità dimenticate e svilupparne di nuove». Joaquina e Paola evidenziano inoltre come la pedagogia collaborativa stimoli creatività, altruismo e senso di appartenenza, trasformando ogni opera collettiva in un simbolo di condivisione. Angeles sottolinea infine la dimensione di empowerment femminile osservando: «Ogni punto tessuto è un filo colorato che unisce in una rete di creatività, amicizia e condivisione». In questo quadro, la pratica dell'uncinetto ha anche generato opportunità di guadagno, contribuendo all'emancipazione economica di alcune delle partecipanti.

L'esperienza ha valorizzato competenze artigianali e saperi tradizionali. Olga racconta: «Dare valore ai lavori quotidiani ha un significato profondo. Ho scoperto lati della mia creatività che ignoravo. Ogni punto racchiude risate, lacrime, abbracci e la storia di ciascuna di noi».

Il progetto ha promosso la costruzione di significati emotivi condivisi. Ana osserva: «Ho scoperto persone straordinarie, in un ambiente pieno di vita, risate e creatività». Marta aggiunge: «Mentre lavoravo, sentivo il sole, il mare e la compagnia delle altre ganchilleras: tutto questo mi dà nuove idee, entusiasmo e supporto». Beatriz evidenzia l'incontro interculturale e intergenerazionale: «Proveniamo da mondi diversi, eppure il destino ci ha unite. Ogni bacio è un ponte, ogni abbraccio una promessa». Pilar sottolinea il legame tra tradizione e aspirazioni personali: «Radici e ali. Una famiglia forte e laboriosa mi ha dato strumenti per realizzare i miei sogni senza dimenticare chi sono». Infine, Rocío sintetizza l'esperienza collettiva e individuale con immagini suggestive: «Io sono: la furia del vulcano, la calma della montagna, la forza del giaguaro, la fluidità del vento, la rete che mi sostiene».

L'analisi qualitativa delle testimonianze evidenzia come l'iniziativa costituisca uno spazio esperienziale in cui si intrecciano creatività, crescita personale, relazioni affettive e solidarietà, producendo un impatto significativo sulle partecipanti a livello emotivo, sociale ed economico.

Il progetto de *Las Ganchilleras Luchadoras* si configura come paradigma di ricerca-azione partecipativa (IAP), dove arte, pedagogia critica e azione convergono per promuovere l'emancipazione sociale e la visibilità di comunità diverse (Donato & San Martín, 2018). La metodologia IAP trasforma le partecipanti in co-ricercatrici e agenti di cambiamento, integrando diagnosi, pianificazione, azione, riflessione e generazione di conoscenza in un intervento comunitario trasformativo (Castro Soto, 2024).

Nella fase del diagnostico partecipativo sono stati identificati bisogni legati a autostima, visibilità, dialogo interculturale e disuguaglianze strutturali, attraverso l'utilizzo di interviste, osservazione partecipativa e analisi documentale. La pianificazione condivisa ha coinvolto le partecipanti nella progettazione di laboratori di uncinetto, attività culturali ed eventi pubblici, promuovendo leadership, creatività e corresponsabilità. Durante la fase operativa, gli incontri settimanali e le attività artistiche hanno favorito scambi intergenerazionali e interculturali, rafforzando legami comunitari e apprendimento collettivo.

L'iniziativa ha mostrato un impatto significativo a livello individuale, comunitario e istituzionale, evidenziando come arte e pedagogia critica possano costituire strumenti di empowerment femminile e di cambiamento sociale (Sobottka, 2019). Nonostante le sfide legate a risorse e spazi, questa ricerca-azione ha rafforzato i processi di coparteciapazione sociale. In particolare, l'uncinetto, concepito come strumento simbolico e pratico, ha facilitato l'espressione personale e la riflessione critica, generando cicli di azione e feedback che hanno guidato l'espansione dei laboratori e l'inclusione di nuove tematiche, oltre a favorire riflessioni su stereotipi, identità culturale e disuguaglianze di genere, promuovendo conoscenze situate e la co-generazione di saperi tradizionali e contestuali.

4. Discussione finale

Le pratiche artistiche e manuali si confermano strumenti privilegiati per esplorare dimensioni sociali, culturali e psicologiche, favorendo apprendimento collaborativo, autoefficacia e sviluppo di capitale sociale (Lave & Wenger, 1991; Varela et al., 2020). Laboratori partecipativi come quello de *Las Ganchilleras Luchadoras* permettono la co-costruzione della conoscenza, la valorizzazione dei saperi tradizionali e il dialogo intergenerazionale, contribuendo a resilienza, senso di appartenenza ed emancipazione femminile (Quisumbing et al., 2023; Sydora et al., 2023). Come sottolinea Mortari (2004), educare significa immergersi in un'azione concreta caratterizzata da complessità e sfide, in cui ogni decisione richiede riflessione e consapevolezza: questa prospettiva si riflette pienamente nel nostro laboratorio, dove arte, pedagogia critica e azione comunitaria richiedono impegno, dialogo e corresponsabilità da parte di tutte le partecipanti.

Esperienze in ambiti formali e vulnerabili mostrano come le pratiche artistiche promuovano l' espressione emotiva, la partecipazione attiva, la costruzione di senso comunitario e la prevenzione del disagio psicologico (Liu,

2023). Attività come tessitura, cucito, canto e narrazione orale non solo favoriscono la trasmissione dei saperi e la coesione intergenerazionale, ma svolgono anche un ruolo cruciale nella costruzione di resilienza collettiva, nel recupero e nella valorizzazione delle tradizioni culturali, nella promozione dell'emancipazione sociale e nella creazione di spazi di partecipazione civica. Queste pratiche contribuiscono inoltre a dare visibilità a gruppi storicamente marginalizzati e a sviluppare alternative culturali e sostenibili, capaci di coniugare innovazione e radici comunitarie.

Il laboratorio de *Las Ganchilleras Luchadoras* emerge così come uno spazio di vita, espressione e crescita collettiva, in cui ogni opera diventa metafora di cooperazione, solidarietà e trasformazione sociale. L'uncinetto, oltre la dimensione tecnica, si configura come strumento di introspezione, arte-terapia, emancipazione femminile e costruzione di reti comunitarie. Integrando pedagogia critica, valorizzazione dei saperi tradizionali e pratiche artistiche partecipative, il progetto favorisce coesione sociale, resilienza e significato condiviso, tessendo simbolicamente futuro e speranza in una prospettiva di giustizia sociale e cognitiva. Radicato nelle epistemologie femministe e decoloniali, il laboratorio pone al centro saperi situati, pluralità di voci e giustizia cognitiva, in linea con le riflessioni di Haraway (1988) e Escobar (2018). L'arte tessile, valorizzando esperienze femminili spesso invisibilizzate, genera spazi in cui il sapere collettivo e intergenerazionale entra in dialogo con pratiche di memoria e di resistenza culturale.

In sintesi, *Las Ganchilleras Luchadoras* rappresenta un modello paradigmatico di intervento creativo partecipativo, nel quale arte, educazione e comunità si intrecciano per promuovere processi di emancipazione e trasformazione sociale, evidenziando il potenziale delle pratiche artistiche nel favorire giustizia, resilienza e costruzione di significati condivisi all'interno di realtà complesse.

Note

[1] Donatella Donato è docente presso il Dipartimento di Didattica e Organizzazione Scolastica Facoltà di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Universitat de València (Spagna) donatella.donato@uv.es.

2 "Ganchilleras" deriva da "ganchillo", che in spagnolo significa uncinetto. Quindi il termine si riferisce a chi lavora all'uncinetto, artigiane o crocheters. "Luchadoras" deriva da "lucha", che in spagnolo significa lotta o combattimento. *Luchadora* è il femminile di *luchador* e si traduce letteralmente con lottatrice, combattente o rivendicatrice. In contesti sociali, politici o femministi, il termine ha spesso una sfumatura di resistenza, impegno o attivismo.

[3] Empowerment, terzo spazio ed emancipazione: un percorso pedagogico tra teoria e pratica. Una ricerca-azione partecipativa e trasformativa.

[4] https://www.youtube.com/watch?v=zV1aLOu_yqI&t=18s [30/11/2025].

[5] Il progetto ha ricevuto riconoscimento nazionale come unico rappresentante della Comunità Valenciana nella convocatoria PIA della Fondazione COTEC e ha consolidato il dialogo con il mondo accademico e culturale, comparendo nel programma Emergents 2017 della Nau Social, confermandosi come caso paradigmatico di pedagogia comunitaria e arte sociale.

Riferimenti bibliografici

- Beltrán, L. F. A. (2016). Ambientes de aprendizaje: Espacios, interacciones y mediaciones para construir saberes. *Aula Urbana*, (102), 20–21.
- Benavot, A., Hoppers, C. O., Lockhart, A. S., & Hinzen, H. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *International Review of Education, 68*(2), 165–194.
- Castro Soto, O. (2024). La investigación-acción participativa: Herramienta para la reconstrucción de viviendas y tejido social. *Mamakuna: Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, 23, 74–87.
- De Sousa Santos, B. (2023). Epistemologies of the South. *Ameryka Łacińska. Analytical and Informative Quarterly, 31*(3[121]), 5–40.

- Donato, D. (2021). *Empoderamiento, tercer espacio y emancipación: Un camino pedagógico entre la teoría y la práctica. Una investigación-acción participativa y transformadora* [Tesi di dottorato, Universitat de València].
- Donato, D., & San Martín, M. (2018). La cambiante relación entre escuela y entorno escolar: Un espacio en construcción para el empoderamiento. *Ricerche Pedagogiche*, 208–209, 68–89.
- Espinoza Díaz, O., Castillo Guajardo, D., & González Fiegehen, L. (2017). Educación de adultos y formación ciudadana: El caso chileno. *Revista Lusófona de Educação, 34*(34), 27–46.
- Gallego, P. (2022). Creative pedagogies and community arts. *Community Education Journal, 14*(3), 101–120.
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies, 14*(3), 575–599.
- Jezine, E., Prestes, E. T., Beltrán Llavador, J., & Montané López, A. (2021). La educación a lo largo de la vida: Lógicas sociales y marcos de análisis. *Revista Lusófona de Educação, 49*(49).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Liu, Y. (2023). Art therapy and community engagement: Practices and outcomes. *Arts & Health, 16*(1), 1–20.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Quisumbing, A., et al. (2023). Participatory arts and social transformation. *Global Journal of Community Practice, 10*(2), 55–78.
- Sevillano, M. A. P., & Cadavieco, J. F. (2020). Buenas prácticas y multiculturalidad en la educación de personas adultas. *Revista Lusófona de Educação, 45*(45), 27–41.
- Sobottka, E. A. (2019). Participatory research in Latin America as political engagement. *International Journal of Action Research, 14*(2–3), 133–145.
- Sydora, B., et al. (2023). Participatory arts, memory, and community resilience. *Journal of Urban Cultural Studies, 8*(1), 33–57.
- Varela, R., Palaré, M., & Menezes, A. (2020). Creative practices and empowerment in adult education. *International Journal of Lifelong Learning, 39*(6), 587–605.

Nel margine il centro. Pedagogia della prossimità al CPIA "Paulo Freire" di Salerno

Rossella Vaccaro[1], Antonio D'Alessio[2]

Keywords
Educazione degli adulti, CPIA, Prossimità educativa, Pedagogia interculturale, Apprendimento trasformativo.

Abstract

L'esperienza del punto di erogazione del CPIA "Paulo Freire" di Salerno, ospitato presso l'Istituto Comprensivo "Giovanni Palatucci" di Campagna, rappresenta un caso esemplare di educazione degli adulti fondata sul principio della prossimità. Nato per offrire un corso AALI alle madri degli alunni dell'istituto comprensivo, impossibilitate a frequentare la sede associata a loro più prossima, il progetto ha progressivamente attratto la comunità marocchina locale, trasformando l'aula scolastica in un laboratorio di emancipazione linguistica, sociale e simbolica. L'analisi, che intreccia la prospettiva fenomenologico-pedagogica con le teorie dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991), dell'educazione dialogica (Freire, 1970) e della giustizia educativa (Sen, 1999; Nussbaum, 2010), mostra come un contesto periferico possa diventare epicentro di innovazione didattica e di cittadinanza attiva. L'arrivo, nel secondo anno, di un discente cubano ha ulteriormente arricchito il tessuto relazionale, confermando la natura dialogica e plurivocale dell'aula come comunità di pratica (Wenger, 1998). Il contributo, oltre a ricostruire l'esperienza, propone una riflessione teorica sull'ambiente educativo come atto di prossimità e come forma di cura civica, restituendo all'educazione degli adulti il suo senso più profondo: generare possibilità di umanizzazione e di libertà condivisa.

1. Introduzione

L'educazione degli adulti, nel contesto contemporaneo, si configura come un campo in cui le sfide dell'inclusione, della cittadinanza e dell'uguaglianza si intrecciano in modo inscindibile. Essa si colloca al crocevia fra vita e sapere, rappresentando, come ricorda Dewey (1916), "il continuo processo di ricostruzione dell'esperienza". In questa prospettiva, ogni esperienza educativa con adulti è, prima ancora che un fatto didattico, un atto di giustizia sociale, poiché restituisce parola, presenza e dignità a chi, per biografia o per condizione, ne è stato privato. All'interno di tale orizzonte si inserisce l'esperienza del CPIA "Paulo Freire" di Salerno, che ha scelto di rispondere con creatività e rigore al bisogno formativo di una comunità migrante residente nell'area di Campagna, in provincia di Salerno. Il punto di erogazione, attivato presso l'Istituto Comprensivo "Giovanni Palatucci", nasce come iniziativa rivolta principalmente alle madri degli alunni dell'istituto, molte delle quali di origine marocchina. Le difficoltà logistiche — distanza, trasporti, orari di lavoro — impedivano loro di frequentare i corsi previsti presso la sede associata. Così, la scuola si è fatta ospite e ospitata, trasformando un'aula del "Palatucci" in un presidio di cittadinanza. Ciò che inizialmente doveva essere un piccolo corso di alfabetizzazione si è presto rivelato un esperimento pedagogico di grande valore simbolico: la comunità marocchina del territorio ha "passato la voce", generando un effetto moltiplicatore di fiducia. L'aula, uno spazio fisico limitato, si è trasformata in un luogo di libertà, in cui la lingua italiana è divenuta chiave di accesso al mondo e strumento di riconoscimento reciproco. L'esperienza, che qui si intende restituire in chiave riflessiva, rappresenta un caso di studio di educazione "radicata" — nel senso di un apprendimento che nasce dai bisogni reali delle persone e che si sviluppa nel dialogo con la comunità (Freire, 1970). Essa consente di ripensare il ruolo dei CPIA come "istituzioni mobili" (Jarvis, 2010), capaci di ricucire legami sociali nei territori marginali attraverso la forza trasformativa della conoscenza.

2. L'ambiente educativo come atto di prossimità

Nell'immaginario pedagogico tradizionale, la scuola è il luogo in cui si accede al sapere; in Campagna, essa è divenuta invece il luogo in cui il sapere si fa accesso alla vita. Portare il CPIA all'interno dell'Istituto "Giovanni Palatucci" ha significato ribaltare la logica centripeta della formazione: non più l'adulto che raggiunge l'istituzione, ma l'istituzione che raggiunge l'adulto. Tale gesto, apparentemente semplice, è in realtà un'azione profondamente politica, poiché attua concretamente il principio di giustizia educativa evocato da Sen (1999) e Nussbaum (2010): garantire opportunità reali di apprendimento là dove il contesto sociale tende a negarle. Il concetto di prossimità, in questo senso, assume una doppia valenza: spaziale e relazionale. Sul piano spaziale, l'aula decentrata rappresenta la democratizzazione dell'accesso; sul piano relazionale, essa diviene "luogo di cura" (Noddings, 2013), in cui l'incontro tra docente e discente è fondato sulla reciprocità e sul riconoscimento. L'ambiente educativo, come ricorda Malaguzzi (1993), non è un semplice contenitore ma un "terzo educatore": la disposizione degli spazi, la quotidianità condivisa, la ritualità delle lezioni costruiscono una trama di appartenenze. Nel contesto di Campagna, l'ambiente del corso AALI è stato modellato su criteri di familiarità e accoglienza: l'aula era la stessa frequentata dai figli di alcune delle corsiste, e tale continuità simbolica ha favorito il senso di fiducia e di appartenenza. In un certo senso, il corso ha rappresentato la naturale estensione dell'esperienza genitoriale, ma anche il suo riscatto: la madre, tradizionalmente figura silenziosa nella relazione scuola-famiglia, è diventata protagonista del processo educativo. L'esperienza mostra come l'ambiente educativo, quando è progettato come spazio di prossimità, diventa esso stesso agente pedagogico: un "luogo mediale" (Bruner, 1996), in cui la realtà viene reinterpretata attraverso la relazione e la parola. A Campagna, il territorio non è stato lo sfondo dell'apprendimento, ma la sua materia viva.

3. Comunità femminile e pedagogia delle capacità

La prima configurazione del gruppo, composto esclusivamente da donne marocchine, ha dato forma a una comunità di apprendimento straordinariamente coesa e vitale. In questa dimensione, la lingua
italiana è diventata più che un oggetto di studio: è divenuta il veicolo di un risveglio identitario. L'apprendimento linguistico, come sostiene Cummins (2000), si intreccia con la costruzione dell'autostima e della consapevolezza di sé; per molte corsiste, riuscire a nominare il mondo in una lingua nuova ha significato riconquistare la capacità di agire su di esso. La prospettiva teorica più adatta per leggere tale fenomeno è quella della "pedagogia delle capacità" (Nussbaum, 2010), che considera l'educazione come ampliamento delle libertà sostanziali. Le donne di Campagna, attraverso il percorso AALI, hanno potuto sviluppare capacità prima latenti: comunicare autonomamente, accedere ai servizi, dialogare con la scuola dei figli, partecipare alla vita civica. L'aula si è trasformata in una micro-comunità democratica, dove la partecipazione ha preso forma concreta nelle interazioni quotidiane. Sul piano metodologico, l'approccio adottato è stato esperienziale e narrativo. Le attività didattiche si sono basate sul racconto di sé, sull'uso del linguaggio legato alle situazioni reali (spesa, salute, scuola, lavoro), e sulla co-costruzione dei materiali di apprendimento. In questo modo, la lingua non è stata imposta dall'alto, ma "negoziata" nel dialogo, secondo la visione di Freire (1970), per il quale la parola è sempre azione e liberazione. Progressivamente, il gruppo ha generato un capitale relazionale solido, fondato sulla fiducia e sulla condivisione. Le studentesse più avanzate hanno assunto ruoli di mediazione e tutoraggio, incarnando la logica della peer education. Tale dinamica ha trasformato la classe in una vera "comunità di pratica" (Wenger, 1998), nella quale l'apprendimento scaturisce dalla cooperazione e dal riconoscimento reciproco. La comunità femminile del "Palatucci" è divenuta così emblema di un apprendimento che libera: un processo che non solo trasmette conoscenze, ma restituisce alle donne la possibilità di riscrivere la propria storia.

4. Dalla linearità all'armonia: la metamorfosi dialogica dell'aula

Nel secondo anno di attività, l'esperienza di Campagna ha conosciuto un passaggio inatteso e fecondo. All'interno del gruppo femminile ormai consolidato, è stato accolto un nuovo discente: un giovane medico cubano giunto in Italia per ricongiungersi con la madre. La sua presenza, diversa per genere, percorso biografico e capitale culturale, ha generato una metamorfosi nel tessuto relazionale del gruppo, dando vita a un nuovo equilibrio fondato sull'ascolto e sulla curiosità reciproca. Ciò che poteva apparire una frattura si è trasformato in occasione di rinnovamento. L'ingresso di un uomo in un'aula fino ad allora abitata esclusivamente da donne ha introdotto nuove dinamiche di comunicazione, un diverso ritmo nella parola, un nuovo ordine dei gesti. Come sostiene Lave (1991), ogni comunità di apprendimento vive di flussi, di ingressi e di uscite, di movimenti che ne ridefiniscono costantemente la fisionomia. In questa prospettiva, la trasformazione del gruppo non è stata un evento accidentale, ma un momento intrinseco del processo educativo stesso. Il giovane medico ha portato con sé una lingua differente — lo spagnolo — che, nell'intrecciarsi con l'italiano e con l'arabo marocchino, ha generato una polifonia linguistica e simbolica. L'aula è divenuta un laboratorio di "traduzione reciproca", in cui la diversità non era da colmare ma da abitare, da attraversare. La lingua, come afferma Bruner (1996), non serve solo a rappresentare il mondo, ma a costruirlo insieme: e a Campagna, il mondo dell'aula si è ampliato grazie a quell'incontro. Dal punto di vista pedagogico, questa metamorfosi può essere interpretata alla luce dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991). Il confronto tra esperienze, culture e generi ha stimolato nei partecipanti una riflessione sui propri presupposti, producendo quella "disorienting dilemma" che è alla base della ristrutturazione cognitiva e identitaria. Le donne hanno scoperto, nel dialogo con l'altro, nuove modalità di comunicazione e di interpretazione della realtà; l'allievo cubano, a sua volta, ha riconosciuto la forza coesa di una comunità che lo accoglieva come pari. I docenti — mediatori e facilitatori — hanno svolto il ruolo delicato di orchestrare questa pluralità di voci, evitando che la differenza diventasse distanza. In ciò si manifesta la competenza riflessiva del professionista dell'educazione (Schön, 1983), capace di apprendere dentro l'azione e di trasformare la complessità in risorsa. La classe del "Palatucci" è diventata così una comunità dialogica nel senso più pieno: non semplice convivenza di differenze, ma costruzione condivisa di significati, un'"armonia dissonante" (Brookfield, 2018), viva, generativa, autenticamente formativa.

5. Apprendimento trasformativo e ristrutturazione dei quadri di senso

Se l'educazione è, come afferma Freire (1970), pratica di libertà, l'esperienza di Campagna ne offre una manifestazione concreta e luminosa. La trasformazione osservabile nei partecipanti — e in particolare nelle donne marocchine che hanno conseguito la certificazione A2 — va letta non soltanto in termini di progresso linguistico, ma come vera e propria ristrutturazione dei quadri di senso personali e collettivi. Secondo Mezirow (1991), l'apprendimento trasformativo si attiva quando l'individuo è chiamato a rivedere le proprie cornici interpretative, a mettere in discussione le abitudini di pensiero e a costruirne di nuove attraverso la riflessione critica. Nella classe di Campagna, questo processo si è realizzato in forme tangibili: molte partecipanti hanno iniziato a percepirsi come soggetti competenti, capaci di intervenire attivamente nella vita scolastica dei figli, di comprendere documenti amministrativi, di comunicare con medici, insegnanti e istituzioni. Il passaggio dall'apprendere al comprendere — dal "sapere dire" al "sapere essere" — è avvenuto in un clima di fiducia reciproca, costruito quotidianamente. La dimensione riflessiva, sostenuta dai docenti, ha avuto un ruolo cruciale. Le attività metacognitive — come i diari linguistici, le conversazioni di bilancio, le rievocazioni narrative — hanno consentito ai partecipanti di riconoscere i propri progressi e di dare nome alle trasformazioni interiori. Come osserva Brookfield (2018), l'adulto apprende in modo autentico solo quando acquisisce consapevolezza del proprio processo di apprendimento e del suo significato sociale. Tale consapevolezza ha prodotto effetti che travalicano la dimensione linguistica:

alcune donne, ad esempio, hanno espresso il desiderio di proseguire gli studi. La lingua è diventata non soltanto strumento di comunicazione, ma dispositivo di agency, in grado di aprire possibilità esistenziali nuove. Questa trasformazione non è un effetto collaterale dell'insegnamento, ma la sua essenza. L'aula del "Palatucci" ha incarnato la possibilità di un'educazione "di soglia" (Mortari, 2003), un luogo in cui si impara non solo una lingua, ma un modo di abitare il mondo in relazione. L'apprendimento adulto, in questa prospettiva, si rivela come un percorso etico, un esercizio di responsabilità verso se stessi e verso la comunità.

6. Implicazioni metodologiche e prospettive per i CPIA

L'esperienza di Campagna offre spunti di grande rilievo per ripensare il ruolo e la funzione dei CPIA in Italia. In primo luogo, essa conferma che la prossimità educativa non è una misura emergenziale, ma un principio strutturale dell'educazione degli adulti. Portare la scuola nei luoghi della vita — dentro un istituto comprensivo, in una biblioteca, in un centro civico — significa riconoscere che l'apprendimento non avviene mai in astratto, ma si radica nella realtà sociale. Dewey (1916) aveva già individuato in questa dimensione situata il fondamento della democrazia educativa: l'esperienza diventa conoscenza quando è condivisa. In secondo luogo, l'esperienza dimostra l'importanza di una didattica relazionale, capace di adattarsi ai bisogni mutevoli dei soggetti. La flessibilità organizzativa — orari compatibili con i tempi familiari, uso di materiali autentici, integrazione di pratiche narrative — non è un cedimento alla contingenza, ma una forma di rispetto epistemologico verso la complessità dell'adulto. Come ricorda Jarvis (2010), l'apprendimento in età matura è sempre "incarnato", intreccio di cognizione, emozione e biografia. Terzo elemento fondamentale è la valorizzazione della co-formazione. Le dinamiche di peer tutoring sviluppatesi spontaneamente a Campagna mostrano che l'apprendimento adulto è un processo cooperativo: si apprende insieme, si cresce insieme. L'insegnante, in questo contesto, assume la postura del "professionista riflessivo" (Schön, 1983), un facilitatore che accompagna, orienta e osserva. La classe diventa così una comunità di pratica nel senso wengeriano: uno spazio di mutua partecipazione, di costruzione condivisa del sapere. Infine, occorre sottolineare la dimensione ecologica dell'apprendimento. Il CPIA, integrandosi con l'Istituto "Palatucci", ha costruito una rete virtuosa con il territorio. L'aula è diventata un microcosmo del tessuto sociale, una cellula viva di cittadinanza attiva. Questo modello, replicabile altrove, suggerisce che l'educazione degli adulti non dovrebbe limitarsi a colmare lacune, ma generare reti, costruire comunità, rigenerare i legami civici (Frabboni, 2001). In una prospettiva politica più ampia, l'esperienza di Campagna invita a immaginare un CPIA diffuso, policentrico, capace di farsi "presidio mobile di umanità". Laddove la scuola incontra la vita reale, si rinnova il patto democratico che la fonda.

7. Conclusioni: l'educazione come soglia e come orizzonte

Ciò che è accaduto nell'aula del "Palatucci" non è soltanto un episodio virtuoso di didattica inclusiva: è un racconto di rinascita collettiva. In un piccolo paese dell'entroterra salernitano, un gruppo di donne migranti ed i loro docenti hanno costruito, giorno dopo giorno, una comunità che ha ridato senso alla parola "educazione". Da corso di alfabetizzazione, il progetto è divenuto spazio di incontro, di pensiero e di cittadinanza. Le donne marocchine, oggi iscritte al primo periodo didattico del CPIA, incarnano la forza generativa della conoscenza quando essa è accompagnata da cura e da riconoscimento. Hanno conquistato non solo un titolo linguistico, ma la consapevolezza di poter partecipare, di avere voce, di appartenere. L'arrivo del discente cubano ha ampliato ulteriormente l'orizzonte, ricordando che ogni comunità autenticamente educativa vive di contaminazioni e di scambi. In questa esperienza, la marginalità è divenuta centro. L'aula decentrata, nata per ragioni logistiche, si è trasformata nel cuore pulsante di una pedagogia della prossimità, capace di generare coesione e cittadinanza.

Come affermava Freire (1996), "l'educazione è un atto d'amore, e per questo un atto di coraggio": un gesto che richiede di credere nella possibilità dell'altro e di scommettere sul suo cambiamento. I CPIA, se interpretano questa missione, possono diventare laboratori di democrazia viva, capaci di restituire all'educazione la sua dimensione poetica e politica. L'esperienza di Campagna insegna che, anche nei luoghi apparentemente marginali, è possibile far fiorire una scuola che educa al mondo e alla speranza. Là, nel margine, si è acceso un centro. E in quel centro — fatto di lingue, di sguardi, di silenzi colmati — continua a pulsare l'idea più alta di scuola: quella che non istruisce soltanto, ma trasforma.

Note

[1] Rossella Vaccaro è Docente a tempo indeterminato presso il CPIA "Paulo Freire" di Salerno. Laureata in Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis) presso l'Università degli Studi di Salerno e in Linguistica Moderna (LM-39) presso l'Università Pegaso, si occupa di didattica per adulti e processi di inclusione sociale nei contesti educativi formali e non formali. I suoi interessi di ricerca riguardano la pedagogia sperimentale e le pratiche didattiche orientate alla valorizzazione delle biografie educative. E-mail: rossella.vaccaro@cpiadisalerno.edu.it

[2] Antonio D'Alessio è Docente a tempo indeterminato presso il CPIA "Paulo Freire" di Salerno. Impegnato in percorsi di educazione degli adulti, con particolare attenzione al tema della cittadinanza attiva, si interessa di metodologie didattiche partecipative e di didattica digitale. E-mail: antonio.dalessio@cpiadisalerno.edu.it

Riferimenti bibliografici

- Brookfield, S. D. (2018). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY; Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA.
- Frabboni, F. (2001). *La città educativa*. Roma: Carocci.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Malaguzzi, L. (1993). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkley, CA: University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Volontariato organizzato come ambiente di apprendimento in età adulta. Il *Laboratorio* ANPAS di protezione civile

Angela Spinelli[1]

Keywords
Volontariato di protezione civile, Apprendimento permanente, Comunità di pratica, Open badge, Competenze.

Abstract
Il volontariato di protezione civile è un contesto operativo con una forte potenzialità educativa, ma viene spesso descritto più per funzioni e servizi che per i suoi processi di apprendimento organizzativo e per il riconoscimento delle competenze. Il contributo affronta questo divario attraverso l'analisi del Laboratorio ANPAS di Volterra che ha coinvolto 85 partecipanti. La ricerca è stata condotta con la metodologia del single-case studies con osservazione partecipante e attraverso l'analisi qualitativa dei materiali documentali prodotti e degli artefatti condivisi (glossario, procedure, strumenti di autovalutazione), nonché delle dinamiche di formazione tra pari che hanno caratterizzato l'esperienza. Ne emerge una tensione tra gratuità dell'impegno volontario e spinta verso forme di validazione e certificazione delle competenze, sullo sfondo dell'apprendimento permanente come diritto alla persona in cui il volontariato si inserisce a pieno titolo.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, diversi lavori hanno mostrato come il volontariato organizzato rappresenti una vera e propria frontiera dell'educativo (Di Rienzo & Serra, 2025; Giancaspro & Manuti, 2021; Li, 2025), un luogo in cui pratiche di cura, responsabilità e partecipazione si intrecciano con processi intenzionali o impliciti di formazione. In questo crocevia, la formazione non è funzionale solo all'efficacia del servizio, ma si dispiega come un dispositivo che contribuisce a definire identità associative, grammatiche della cittadinanza e forme di convivenza democratica.
Il rapporto tra volontariato e formazione, tuttavia, è meno pacifico di quanto possa apparire. Se da un lato i percorsi formativi nel Terzo settore intercettano adulti di età, livelli di istruzione e biografie molto differenti, dall'altro essi si collocano nello spazio sfumato dell'apprendimento non formale e informale e sono attraversati dalle stesse tensioni che segnano le politiche educative contemporanee: la pressione alla misurazione della *performance* (D'Ascanio, 2017; Spinelli, 2025), l'influenza del paradigma neoliberista (Dardot & Laval, 2013), la riduzione dell'educazione a strumento di adattamento al mercato (Baldacci & Colicchi, 2018; Conte, 2016).
In questo contesto, il volontariato conserva una caratteristica singolare: è fondato sul dono e sulla gratuità. Gratuità che non coincide con "gratis", ma rimanda a un agire che ha valore in sé, radicato in motivazioni intrinseche e reso possibile da condizioni politiche di libertà, uguaglianza e reciprocità (Bruni, 2004; Bruni & Crivelli, 2006). L'agire volontario si configura come *eccedenza* (Schermi, 2016), uno scarto di libertà non prescrivibile né esigibile, che sfugge alle logiche contrattuali e utilitaristiche e che, proprio per questo, rappresenta un bene relazionale capace di generare inclusione, coesione, fraternità.
Qui si apre il paradosso della formazione nel volontariato: come progettare percorsi formativi in un contesto che si regge su un'eccedenza? Come accompagnare l'agire gratuito senza addomesticarlo dentro dispositivi di addestramento o modelli performativi? La formazione nel volontariato è chiamata a misurarsi con questa sfida, assumendo la reciprocità come principio pedagogico (Spinelli, 2024) e trasformando i setting educativi in palestre di

democrazia, in cui i soggetti possano esercitare corresponsabilità, negoziare regole, interrogare criticamente il proprio agire.

All'interno di questa cornice, il contributo propone una lettura dell'esperienza della Commissione nazionale di protezione civile ANPAS e del *Laboratorio* tra pari[2], come caso esemplare di volontariato organizzato inteso come ambiente di apprendimento. L'ipotesi è che l'architettura partecipativa che sostiene la protezione civile ANPAS, fatta di organismi democratici di coordinamento, regolamenti condivisi, percorsi di formazione tra pari, dispositivi di autovalutazione, possa essere interpretata come una comunità di pratica capace di tenere insieme apprendimento permanente, costruzione di cittadinanza e cambiamento organizzativo.

2. Metodo

Il contributo adotta un disegno di *single-case study* (Yin, 2018) qualitativo con osservazione partecipante finalizzato all'analisi dei *corpora* prodotti in formazione e costituiti dal Report finale e dai materiali/artefatti descritti (Glossario, strumenti di autovalutazione, restituzioni delle analisi SWOT), assunti come tracce documentali di pratiche e processi di apprendimento organizzativo. I 85 partecipanti considerati includono i coordinatori nazionale e regionali, la commissione i gruppi tecnici e rappresentanti del Dipartimento, configurando un campione intenzionale legato ai ruoli di coordinamento e *governance* associativa. Sono stati esclusi dall'analisi i contributi dello staff e dei facilitatori che hanno accompagnato i lavori. L'analisi è stata condotta mediante lettura iterativa e codifica tematica teoricamente informata, mettendo in relazione episodi, pratiche e artefatti con costrutti tratti dalla letteratura su comunità di pratica, apprendimento trasformativo e microcredenziali. La raccolta dati è stata condotta in ottica qualitativa attraverso osservazione partecipante e *document analysis* dei materiali. La combinazione delle diverse fonti ha consentito una triangolazione tra pratiche osservate e loro formalizzazione documentale.

In particolare, l'analisi del Report elaborato al termine dei lavori ha consentito di argomentare come, in questo contesto, il volontariato non sia soltanto spazio di azione solidale, ma luogo in cui si apprendono linguaggi, ruoli e forme di partecipazione che eccedono la contingenza dell'emergenza e incidono sulla qualità della vita democratica.

3. Cornice teorica: volontariato, ambienti di apprendimento e comunità di pratica

Pensare il volontariato come ambiente di apprendimento significa, anzitutto, prendere sul serio l'idea che l'educazione non coincide interamente con la scuola, ma riguarda anche la qualità delle esperienze che gli adulti vivono nei contesti in cui abitano, lavorano, si impegnano. In questa prospettiva, l'intuizione di Dewey (1938) rimane centrale: non tutte le esperienze sono educative e il compito dell'educazione è costruire condizioni affinché lo diventino. L'ambiente non è sfondo neutro, ma tessuto di relazioni, strumenti, linguaggi, regole entro cui l'esperienza prende forma. È educativamente fecondo quando garantisce continuità agli apprendimenti e quando favorisce l'interazione tra soggetti e contesto, rendendo possibile il passaggio da una presenza passiva a una partecipazione sempre più consapevole e competente. In questo senso, i contesti di volontariato organizzato sono ambienti densamente educativi: mettono gli adulti a confronto con situazioni complesse, richiedono decisioni rapide, cooperazione, lettura dei bisogni delle comunità, negoziazione con istituzioni e cittadini e capacità relazionali anche verso l'interno della propria associazione. Nel quadro delle politiche europee sull'apprendimento permanente (Council of the European Union, 2012, 2018, 2021) tali ambienti vengono sempre più riconosciuti come luoghi in cui si sviluppano competenze cruciali per la vita personale e professionale; il volontariato non è un margine residuale, ma uno dei laboratori in cui si sperimentano forme concrete di cittadinanza, cooperazione intergenerazionale e responsabilità verso i beni comuni (Napierala, Carretero & Downes, 2020).

Inoltre, l'approccio di Lave e Wenger all'apprendimento situato (2006) offre una chiave di lettura particolarmente adatta per interpretare questi contesti. Si impara sempre dentro una pratica sociale, partecipando a una comuni-

tà in cui si condividono attività, strumenti, storie, identità. La nozione di comunità di pratica (Wenger, 1998) mette in luce almeno tre elementi che si ritrovano nel volontariato di protezione civile: un'impresa condivisa (prendersi cura delle comunità in condizioni di rischio, organizzare la risposta alle emergenze, presidiare la prevenzione); un repertorio comune di strumenti, linguaggi, procedure (nel nostro caso i regolamenti nazionale e regionali, i protocolli, il Glossario); relazioni di mutuo apprendimento. In questa prospettiva gli organi di protezione civile definiti da Statuto (Commissione nazionale, coordinamenti e gruppi tecnici) non sono solo organi amministrativi, ma luoghi di negoziazione dei significati, in cui si decide che cosa conta come buona pratica, come si affidano ruoli e responsabilità, quali confini si tracciano tra volontariato strutturato e volontariato spontaneo, come si interpreta il rapporto con le istituzioni pubbliche. L'apprendimento che vi si genera è insieme tecnico e identitario, legato al modo di concepirsi come volontari, coordinatori, formatori e cittadini.

Se la comunità di pratica aiuta a cogliere il carattere situato e sociale dell'apprendimento, la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2003), consente di mettere a fuoco la dimensione critica. L'apprendimento trasformativo è il processo attraverso il quale gli adulti rivedono i propri quadri di riferimento, le abitudini di pensiero, gli schemi interpretativi e le convinzioni profonde a partire da situazioni problematiche che li costringono a interrogarsi su ciò che davano per scontato. Nei contesti di protezione civile, tali situazioni non mancano: il confronto con eventi critici, l'errore organizzativo, la fatica del coordinamento in emergenza, la tensione tra logiche gerarchiche e pratiche partecipative, il rapporto con i cittadini sono tutte potenziali occasioni di dissonanza emotiva e cognitiva e ogni volta che questi vissuti vengono portati in uno spazio riflessivo si aprono possibilità di trasformazione delle prospettive: cambiano gli sguardi sui ruoli, sui confini dell'associazione, sul modo di intendere la relazione con le istituzioni e con la comunità, sulle possibili interpretazioni degli errori organizzativi (Weick & Sutcliffe, 2010; Vergani, 2021). In questa direzione, la prospettiva di Freire (1971) rende esplicita la posta in gioco politica dell'educazione: i percorsi formativi possono funzionare come addestramento funzionale alla "macchina dell'emergenza", oppure come spazi dialogici in cui l'esperienza viene interrogata, messa in parola, trasformata in risorsa condivisa. L'idea di educazione come pratica di libertà consente di leggere il volontariato di protezione civile non solo come attore operativo del sistema di gestione del rischio e dell'emergenza, ma come luogo in cui si esercita e si apprende la democrazia: nella partecipazione alle decisioni associative, nella costruzione condivisa dei regolamenti, nella cura del linguaggio, nella possibilità di dissentire e di rinegoziare procedure e dispositivi.

Infine, l'attenzione crescente alle microcredenziali aggiunge un ulteriore livello alla cornice teorica. La Raccomandazione europea del 2022 definisce le microcredenziali come strumenti per certificare gli esiti di esperienze di apprendimento di breve durata, con l'obiettivo di aumentare la partecipazione degli adulti alla formazione e di rendere più flessibili i percorsi di apprendimento lungo l'arco della vita. Quando un'organizzazione di volontariato come ANPAS decide di utilizzare *open badge* per riconoscere i percorsi formativi interni, si colloca esplicitamente dentro questo orizzonte: rende visibili apprendimenti che maturano in contesti non formali e informali, li collega a un vocabolario di competenze comprensibile da altri attori (scuole, università, datori di lavoro), rivendica un posto strutturale nel sistema dell'apprendimento permanente. Al tempo stesso, questa scelta riattiva il paradosso del dono: come tradurre in credenziale digitale un agire fondato sulla gratuità, senza ridurlo a *performance* individuale? Più che una soluzione definitiva, l'adozione degli *open badge* può essere letta come dispositivo riflessivo: costringe l'organizzazione a interrogarsi su ciò che considera davvero formativo, a nominare in modo esplicito gli apprendimenti che intende riconoscere, a tenere aperto il confronto tra logiche di certificazione e logiche di gratuità. È dentro questa tensione che si situa l'esperienza della Commissione di protezione civile e del *Laboratorio* di Volterra, assunti come caso di comunità di pratica in cui apprendimenti situati, processi trasformativi, pratiche di libertà e dispositivi di riconoscimento si intrecciano.

4. Il sistema di protezione civile ANPAS come comunità di pratica

L'esperienza di protezione civile in ANPAS si colloca all'incrocio tra più livelli: nazionale, regionale, locale. Da un lato c'è il rapporto strutturato con il Dipartimento nazionale di protezione civile e con le istituzioni territoriali; dall'altro, una rete articolata di associazioni locali che operano in contesti molto diversi per storia, risorse, rischi. In mezzo, un sistema di coordinamento che prova a tenere insieme queste differenze, traducendo la pluralità dei territori in una capacità di risposta coerente ed efficace.

Il *Laboratorio* di Volterra, caso esemplare adottato in questo contributo, ha messo in scena questa complessità. La scelta di un setting laboratoriale, senza lezioni frontali, con lavori di gruppo e facilitazione, non è solo una decisione metodologica, ma esprime una precisa visione: il sistema ANPAS viene pensato come comunità di pratica in cui i diversi livelli sono chiamati a riconoscersi, confrontarsi, imparare reciprocamente.

4.1 Assetto organizzativo e modello collegiale di coordinamento

La complessità crescente degli scenari di rischio e delle richieste istituzionali ha reso necessario l'abbandono di modelli centrati sull'«uomo solo al comando»[3] a favore di un modello collegiale. Dal 2019 la commissione di protezione civile, composta dai responsabili regionali e nazionale, elabora strategie coerenti con le linee della direzione; il coordinamento di protezione civile costituisce l'organo esecutivo centrale, con responsabilità condivisa sui risultati; referenti di attività e gruppi tecnici di supporto garantiscono continuità anche in caso di cambiamenti nelle persone.

Questa architettura non è un dettaglio organizzativo, ma un vero e proprio dispositivo collaborativo che genera apprendimento condiviso. La logica collegiale distribuisce responsabilità e potere decisionale, richiede il confronto tra punti di vista, la negoziazione di priorità, la costruzione di una visione condivisa. In termini di comunità di pratica, potremmo dire che l'"impresa comune" della protezione civile ANPAS – prendersi cura dei territori in condizioni ordinarie e straordinarie – viene costantemente reinterpretata e aggiornata in questi spazi collegiali.

Gli obiettivi del mandato 2022–2026 sono stati definiti attraverso un lavoro condiviso sulle priorità, articolate in ambiti di operatività, visione e organizzazione interna; da qui nasce anche l'idea di un percorso formativo specifico per i membri della commissione nazionale, che assume il coordinamento come ruolo a forte fabbisogno di apprendimento continuo, non come mera funzione tecnica. Il coordinamento nazionale è pensato, dunque, in termini di competenze e disponibilità più che di rappresentanza e la sua efficacia è ricondotta alla qualità delle relazioni, della fiducia, dello scambio di informazioni e della collaborazione: un lessico che appartiene più all'educativo che all'amministrativo e che rinvia, ancora una volta, a un'organizzazione interpretata come capace di apprendere.

4.2 Scrittura regolativa e lavoro documentale come pratica formativa

La stratificazione dei processi è testimoniata anche dal lavoro documentale sui regolamenti di protezione civile, che sono considerati la concreta traduzione del modello associativo e non dei vincoli burocratici.

Dal 2019 è attivo un percorso che chiede a ciascun comitato di elaborare il proprio regolamento, in coerenza con il quadro nazionale e con le specificità del territorio.

Questa insistenza sulla scrittura ha almeno tre implicazioni:

- obbliga i soggetti coinvolti a mettere in parola pratiche, ruoli e responsabilità, passando da un sapere tacito (Polanyi, 2018) a un sapere condiviso;
- rafforza la capacità di leggere il proprio contesto, individuando punti di forza e fragilità;
- sostiene un esercizio di partecipazione interna, in cui le regole sono co-costruite tra i diversi attori della rete.

L'attenzione alla scrittura si esprime anche come volontà di condividere un linguaggio comune: termini come "attivazione", "responsabile", "referente", "colonna mobile", "volontariato spontaneo" vengono riconosciuti come

parole semanticamente dense. Da qui l'esigenza di elaborare un Glossario condiviso, a partire dal regolamento nazionale e da quelli regionali, selezionando un nucleo di termini ritenuti significativi e offrendo definizioni che esplicitano differenze, livelli, relazioni.

Il Glossario è presentato come strumento pratico, ma il suo valore pedagogico è evidente. In primo luogo, contribuisce a evitare fraintendimenti e sovrapposizioni di ruoli, sostenendo la chiarezza delle responsabilità. In secondo luogo, favorisce la costruzione di una cultura comune: nominare in modo condiviso le cose significa riconoscersi parte della stessa storia e della stessa visione della protezione civile. In terzo luogo, introduce un esercizio di riflessività critica sul linguaggio stesso, come mostra la discussione sulla scelta del maschile sovraesteso: il mantenimento del maschile non avviene per automatismo, ma a seguito di una decisione argomentata, che rende visibile la tensione tra esigenze di leggibilità e istanze di inclusione.

In chiave teorica, il Glossario può essere letto come una infrastruttura dell'ambiente di apprendimento: è uno degli strumenti attraverso cui la comunità si autorappresenta, si dà coerenza, costruisce nel tempo una memoria condivisa. La sua consegna ai partecipanti del *Laboratorio* segna, simbolicamente, il riconoscimento di questo lavoro di chiarificazione come parte integrante del processo formativo.

Il Glossario, nato come strumento pratico, ha una chiara valenza pedagogica: evita fraintendimenti e sovrapposizioni di ruolo, sostiene la chiarezza delle responsabilità e contribuisce a costruire una cultura comune, in cui nominare le cose in modo condiviso significa riconoscersi nella stessa storia.

5. Il *Laboratorio formativo*: apprendimento tra pari, riflessività e cambiamento organizzativo

Il *Laboratorio* è presentato fin dall'inizio come un'esperienza intenzionalmente diversa dalla consuetudine assembleare: «un laboratorio formativo tra pari: tre giorni senza lezioni, con facilitazione e lavoro di gruppo per rafforzare la rete e costruire un coordinamento integrato». Si tratta del primo incontro nazionale tra i coordinamenti regionali di protezione civile ANPAS, descritto come un momento «importante di innovazione», reso possibile dalla scelta del residenziale e dalla sospensione temporanea delle urgenze operative per dedicare tempo alla riflessione su organizzazione, ruoli e prospettive.

La struttura dei lavori riflette questa impostazione: i lavori di gruppo sono definiti «il cuore dell'incontro», poiché offrono ai partecipanti l'occasione di «riflettere insieme sul sistema di protezione civile ANPAS e di proporre idee e prospettive per il futuro». Il dispositivo laboratoriale combina l'analisi SWOT, «utile a individuare punti di forza, debolezze, opportunità e minacce del sistema», con il confronto su questioni nodali declinate ai diversi livelli mantenendo il legame tra visione strategica e pratica quotidiana. Il metodo della facilitazione viene esplicitamente valorizzato per la sua capacità di «dare spazio a tutte le voci, anche a quelle meno abituate a intervenire nei contesti assembleari», mentre la restituzione in plenaria «senza filtri» è pensata per preservare la pluralità dei punti di vista e sostenere la riflessività collettiva.

Così, il *Laboratorio* diventa il luogo in cui linguaggi, ruoli e regolamenti vengono messi alla prova dall'esperienza concreta dei coordinatori. Il *Glossario* è assunto come strumento per «dare chiarezza, coerenza e significato condiviso al linguaggio di protezione civile in ANPAS». Parallelamente, viene ribadita l'esigenza di superare modelli individualistici di *leadership*: «non servono eroi solitari: il cuore dell'associazione è il coordinamento di gruppo, fondato su etica, responsabilità condivisa e relazioni di fiducia». Il lavoro sui regolamenti è così reinterpretato come occasione formativa in cui confrontarsi su visioni, priorità e modalità di collaborazione tra livelli.

Una parte del *Laboratorio* è dedicata alla presentazione dei giochi di protezione civile e dei progetti IMPACT e SEE[4], utilizzati per lavorare sul rapporto tra protezione civile organizzata, volontariato spontaneo e cittadinanza. In queste esperienze si rende esplicita l'idea che la sicurezza non dipenda solo dalla correttezza tecnica delle pro-

cedure, ma anche dalla capacità del gruppo di coordinamento di diventare «punto di riferimento stabile, capace di trasmettere sicurezza» alle comunità, promuovendo forme di partecipazione responsabile.
L'attenzione alla formazione come processo permanente emerge anche nella parte dedicata agli strumenti di autovalutazione e riconoscimento. Viene introdotto un «questionario di autovalutazione per i responsabili regionali», articolato in cinque aree – rappresentanza, strategia e programmazione, formazione, progettualità, operatività – proposto come «checklist» per interrogarsi sul proprio ruolo nei confronti delle pubbliche assistenze, del sistema regionale e nazionale.
In questa prospettiva, il *Laboratorio* può essere letto come un passaggio di soglia nel processo di cambiamento organizzativo: la protezione civile ANPAS si osserva dall'interno, confronta principi dichiarati e pratiche effettive e si dota di strumenti – regolamenti, Glossario, griglia di autovalutazione, *open badge* – che stabilizzano nel tempo l'ambiente di apprendimento collettivo delineato nei paragrafi precedenti.

6. Conclusioni

L'analisi dell'esperienza di protezione civile ANPAS consente di leggere il volontariato come ambiente di apprendimento a pieno titolo: non solo luogo di aggiornamento tecnico, ma spazio in cui si costruiscono identità, si negoziano significati, si esercita cittadinanza. L'architettura collegiale della commissione e dei coordinamenti, il lavoro condiviso su regolamenti e Glossario, i dispositivi di formazione tra pari e di autovalutazione mostrano un'organizzazione che non si limita a "erogare" formazione, ma che nel tempo struttura una comunità di pratica capace di tenere insieme dimensione operativa, riflessività e cura delle relazioni. In questo quadro, la protezione civile ANPAS rende visibile il paradosso della formazione nel volontariato: sostenere un agire fondato su dono e gratuità attraverso strumenti che richiedono progettazione, criteri e talvolta misurazione. Il modello che emerge non scioglie il paradosso, ma lo abita consapevolmente, trasformando l'eccedenza del gesto volontario in esperienza condivisa, narrabile e in parte trasferibile.
Il *Laboratorio* di Volterra rappresenta un passaggio emblematico di questo percorso. Qui la comunità si riconosce come soggetto di apprendimento: i partecipanti discutono il sistema, mettono alla prova linguaggi e ruoli, riflettono sul rapporto tra volontariato strutturato e spontaneo, sperimentano configurazioni di formazione tra pari che fanno della riflessività collettiva il cuore dell'esperienza. Secondo la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2003), l'esperienza può essere letta come una prova trasformativa del sistema: mette in discussione abitudini di pensiero (sulla *leadership*, sul senso dei regolamenti), ridefinisce cornici di riferimento e apre possibilità per nuove configurazioni organizzative.
La scelta di ricorrere agli *open badge* aggiunge un ulteriore livello alla dinamica formativa. Da un lato, colloca esplicitamente la formazione della protezione civile ANPAS nel lessico dell'apprendimento permanente e delle microcredenziali, rivendicando il ruolo del volontariato come attore strutturale del sistema educativo lungo l'arco della vita. Dall'altro, mantiene aperta la tensione tra logiche di riconoscimento formale e logiche di gratuità: il *badge* costringe a nominare gli apprendimenti e a definirne i criteri senza esaurirli, evitando di ridurre il volontariato a semplice bacino di competenze da certificare. In questo senso, gli *open badge* possono essere letti non come dispositivo di addomesticamento del dono, ma come congegno riflessivo che aiuta l'organizzazione a interrogarsi su ciò che considera davvero formativo.

Note

[1] Docente di Didattica generale presso l'Università di Roma Tor Vergata. E-mail: angela.spinelli@uniroma2.it.

[2] Il *Laboratorio formativo per i coordinamenti regionali di protezione civile ANPAS* si è svolto a Volterra (PI) dal 19 al 21 settembre 2025, con la partecipazione di un totale di 85 persone tra componenti della commissione nazionale, coordinamenti regionali, facilitatori/trici e rappresentanti del Dipartimento di protezione civile e staff. Il programma ha alternato sessioni plenarie su assetto organizzativo, regolamenti e Glossario a lavori di gruppo, attività di *team building* e una restituzione finale in modalità *fish-bowl*.

[3] Le virgolette sono utilizzate per le citazioni letterali tratte dal Report.

[4] IMPACT (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) è un progetto finalizzato a ottimizzare la gestione del volontariato spontaneo durante le emergenze e a rafforzare la cultura della protezione civile. SEE (programma europeo Citizens, Equality, Rights and Values Programme CERV-2023) prevede laboratori e iniziative a livello europeo e locale sul medesimo tema.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., & Colicchi, E. (Eds.). (2018). *Pedagogia al confine: Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruni, L. (2006). *Il prezzo della gratuità*. Roma: Città Nuova.
- Bruni, L., & Crivelli, L. (Eds.). (2004). *Per una economia di comunione*. Roma: Città Nuova.
- Conte, M. (Ed.). (2016). *La forma impossibile: Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Council of the European Union. (2012). *Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01)*. *Official Journal of the European Union, C 398*, 1–5.
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. *Official Journal of the European Union, C 189*, 1–13.
- Council of the European Union. (2021). *Council resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030 (2021/C 504/02)*. *Official Journal of the European Union, C 504*, 9–20.
- Council of the European Union. (2022, June 16). *Council recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02)*. *Official Journal of the European Union, C 243*, 10–25.
- D'Ascanio, V. (2017). *La polisemia della performance: L'istruzione superiore e la società della conoscenza*. Roma: Anicia.
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo: Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Di Rienzo, P., & Serra, G. (2025). Il volontariato come contesto di apprendimento per l'invecchiamento attivo. In V. Boffo, M. Bertani, D. Bramanti, R. Chattat, & L. Formenti (Eds.), *Accompagnare la longevità: Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo* (pp. 255–267). Firenze: Firenze University Press.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Giancaspro, M. L., & Manuti, A. (2021). Learning to be employable through volunteering: A qualitative study on the development of employability capital of young people. *Frontiers in Psychology, 12*, 574232.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Li, B. (2025). Adult informal learning in volunteering contexts. In L. Yılmaz Fındık (Ed.), *Exploring adult education through learning theory* (pp. 191–214). Hershey: IGI Global.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Napierala, J., Carretero, S., & Downes, P. (2020). *Developing social and emotional skills through non-formal learning* (JRC Policy Brief, JRC123436). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Polanyi, M. (2018). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando.
- Schermi, M. (2016). Prefazione: Formazione e volontariato. In A. Spinelli (Ed.), *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Spinelli, A. (2024). Un certo crescere: Pedagogia e didattiche dell'agire volontario. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche, 3*(1), 44–52.

- Spinelli, A. (2025). Oltre le competenze: Il discorso pedagogico tra emancipazione e pressioni neoliberiste. *Pedagogia e Vita, 83*(1), 177–188.
- Vergani, E. (2021). *Errori organizzativi: Compendio per principianti*. Palermo-Torino: Biblis.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2010). *Governare l'inatteso: Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Los Angeles, CA: SAGE.

Educazione alla sostenibilità, progettazione partecipata e rigenerazione urbana: luoghi che formano gli adulti e costruiscono futuri

Annamaria Fontana[1]

Keywords
Educazione alla sostenibilità, Rigenerazione urbana, Progettazione partecipata, Comunità di pratica, Cittadinanza ecologica.

Abstract
Il contributo analizza il ruolo dei luoghi come parte dei processi educativi nell'apprendimento permanente degli adulti, con particolare riferimento all'educazione alla sostenibilità. Muovendo dai contributi del situated learning e dell'apprendimento trasformativo, l'articolo interpreta la rigenerazione urbana come processo sociale e culturale fondato sulla progettazione partecipata. Attraverso l'analisi di tre esperienze in Emilia-Romagna – le Officine Reggiane, Casa Cervi e l'Associazione Cavalieri in Appennino – il lavoro mostra come i luoghi rigenerati possano diventare contesti formativi capaci di integrare memoria storica, innovazione sociale e coinvolgimento civico. I casi analizzati evidenziano lo sviluppo di competenze di cittadinanza ecologica, il rafforzamento del capitale sociale e l'attivazione di processi di apprendimento trasformativo negli adulti. Il luogo emerge così, non come semplice sfondo dell'azione educativa, ma come dispositivo educativo implicito e generatore di futuri sostenibili (Dewey, 1916; Illeris, 2018).

1. Introduzione: il luogo come agente educativo

La pedagogia contemporanea ha progressivamente superato la concezione dell'ambiente come contenitore neutro dell'azione formativa, riconoscendone il ruolo attivo nei processi di apprendimento. I luoghi vengono sempre più intesi come ambienti di apprendimento, capaci di integrare dimensioni di tradizione e innovazione e di incidere direttamente sui processi formativi degli adulti.

Documenti internazionali, in particolare quelli promossi dall'UNESCO, sottolineano come l'educazione debba radicarsi nei contesti di vita e nelle comunità, superando la separazione tra apprendimento formale, non formale e informale (UNESCO, 2013; UNESCO, 2020). Di conseguenza i luoghi non sono semplici scenari, ma configurazioni complesse di dimensioni materiali, sociali, simboliche e relazionali che contribuiscono a modellare le esperienze educative.

Questa impostazione affonda le proprie radici nel pensiero di John Dewey, per il quale l'educazione coincide con un processo continuo di riorganizzazione di conoscenze e competenze e non con una preparazione astratta alla vita futura (Dewey, 1916). Quindi l'esperienza è sempre situata e dipende dalle condizioni ambientali e sociali in cui si sviluppa: è data dal rapporto del soggetto con l'oggetto. Ne consegue che, i luoghi abitati come i quartieri, gli spazi di lavoro, le associazioni, i contesti rigenerati diventano laboratori permanenti nei quali si apprendono competenze pratiche, si costruiscono identità e si traggono significati condivisi (Lave & Wenger, 1991).

Il contributo di Lave e Wenger (1991) chiarisce la relazione tra apprendimento e contesto, introducendo il concetto di *situated learning:* l'apprendimento autentico avviene attraverso la partecipazione a comunità di pratica, nelle quali gli adulti acquisiscono conoscenze e competenze entrando progressivamente in relazioni sociali significative. Tale partecipazione è fondamentale in quanto ha una valenza non solo cognitiva, ma anche identita-

ria, poiché trasforma il modo in cui gli individui si sentono, si percepiscono e agiscono all'interno della comunità. Nel contesto attuale, segnato da frammentazione sociale, crisi ecologica e indebolimento dei legami comunitari, diventa centrale interrogarsi su come i luoghi possano e debbano assumere una funzione educativa orientata alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva. In particolare, emerge la necessità di rileggere i contesti formativi in età adulta come spazi nei quali tradizione e innovazione non si contrappongano, ma si intreccino generando nuove possibilità di apprendimento.

A tale proposito gli attori sociali dovrebbero riflettere su come i processi di rigenerazione urbana e territoriale possano essere messi a disposizione e, di conseguenza, al servizio della cittadinanza in modo da divenire fattivamente contesti di apprendimento permanente capaci di formare adulti non solo responsabili e consapevoli, ma anche attori del proprio essere parte integrante di una società viva e partecipata.

2. Educazione alla sostenibilità e apprendimento trasformativo degli adulti

L'educazione alla sostenibilità rappresenta, oggi, un orizzonte etico e pedagogico imprescindibile (UNESCO, 2020; Sterling, 2018). Ciò trova conferma nell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite e nel Quadro europeo delle competenze chiave in cui si evidenziano la necessità di sviluppare competenze che consentano agli adulti di comprendere la complessità dei sistemi socio-ecologici e di agire in modo responsabile (European Commission, 2018).

Quindi l'educazione alla sostenibilità non si limita alla trasmissione di conoscenze ambientali, ma implica un cambiamento profondo delle prospettive e dei comportamenti. Tale trasformazione si radica nei contesti di vita e nei luoghi che conservano e rielaborano saperi tradizionali come la memoria storica, la cultura del lavoro, le pratiche contadine, ciò però necessita di una reinterpretazione alla luce delle sfide contemporanee. In particolare si richiede la capacità di riconoscere le interdipendenze tra dimensioni sociali, economiche e ambientali, di prendersi cura dei beni comuni e di immaginare modelli di sviluppo alternativi (Sterling, 2018). Tale affermazione si basa sul presupposto che i cittadini devono, comunque, compiere un processo di rielaborazione degli schemi di significato consolidati.

Il contributo dell'apprendimento trasformativo, elaborato da Mezirow (1991), sottolinea come l'esperienza, se accompagnata da riflessione critica e dal dialogo, possa condurre a una revisione delle prospettive di riferimento. Di conseguenza, attraverso azioni concrete, confronto e partecipazione i luoghi diventano contesti privilegiati di crescita delle persone che li abitano. Ciò è evidente, ad esempio, nelle pratiche che di seguito verranno illustrate e relative alla gestione condivisa di spazi rigenerati, alla cura del territorio e alla progettazione partecipata. Queste hanno attivato processi di consapevolezza che modificano il rapporto degli adulti con l'ambiente e con la comunità.

Oggi bisogna trovare spazi che si aprano a tali tipi di esperienze come quelli relativi alla rigenerazione urbana, intesa in senso ampio, in quanto anch'essa si configura come ambiente di apprendimento complesso e dinamico. Attraverso pratiche di co-design, progettazione partecipata e uso di tecnologie sociali, in grado di attivare processi innovativi che valorizzano la tradizione come risorsa educativa e identitaria per le comunità locali. Non si tratta solo di recuperare edifici o

infrastrutture, ma di innescare azioni sociali e culturali fondate sulla co-responsabilità e sulla partecipazione (Manzini, 2015). Anche in questi contesti, la sostenibilità diventa una pratica quotidiana che si apprende attraverso il fare e costruire insieme la comunità.

3. Rigenerazione urbana e luoghi dell'apprendimento in Emilia-Romagna

Il territorio dell'Emilia-Romagna offre esempi significativi di come la rigenerazione dei luoghi possa assumere una valenza educativa, integrando memoria storica, cultura del lavoro e pratiche comunitarie attraverso l'inno-

vazione sociale, la sostenibilità e la partecipazione. Quindi verranno illustrate, di seguito, tre pratiche che confermano il fatto che il luogo è un agente educativo:

- Officine Reggiane di Reggio Emilia[2]: ex complesso industriale del Novecento, trasformato in polo per la ricerca, la formazione e l'innovazione sociale. Qui, attraverso archivi e testimonianze, la memoria del lavoro industriale si intreccia con spazi di co-working, laboratori tecnologici e iniziative di partecipazione civica, promuovendo competenze professionali e civiche legate alla sostenibilità (Bandura, 1997; Comune di Reggio Emilia, consultato il 20/12/2025).
- Casa Cervi a Gattatico[3]: la memoria della Resistenza e della cultura contadina è il punto di partenza per percorsi di educazione civile e ambientale rivolti agli adulti. In questo modo la memoria attiva orienta l'azione presente verso la giustizia sociale, la partecipazione democratica e la cura del territorio. In particolare, le pratiche agroecologiche e le attività comunitarie favoriscono l'incontro intergenerazionale e la trasmissione di culture e saperi locali (Fondazione Istituto Alcide Cervi).
- Cooperativa di comunità Valle dei Cavalieri sull'Appennino Tosco-Emiliano[4]: tale esperienza dimostra come la rigenerazione possa riguardare anche territori marginali. Attraverso iniziative di agricoltura multifunzionale, turismo di comunità e laboratori di educazione ambientale, viene favorita la partecipazione attiva dei cittadini e la costruzione di competenze di resilienza, cooperazione e problem solving collettivo, rafforzando al contempo il legame con il territorio e la cultura locale (Cooperativa di comunità Valle dei Cavalieri).

Questi casi mostrano modalità differenti di tradurre la rigenerazione urbana in apprendimento permanente, in questo modo dimostrano che tanto i contesti urbani quanto quelli marginali possono diventare laboratori civici. In tutti i casi, la partecipazione attiva degli adulti promuove consapevolezza ambientale e trasformazione personale, confermando il ruolo del luogo come agente educativo.
Inoltre, come sottolinea Morin (2001), l'educazione deve preparare i cittadini a comprendere la complessità dei sistemi e a sviluppare competenze per affrontare sfide sociali e ambientali integrate, in questo senso, i luoghi rigenerati rappresentano contesti privilegiati per educare alla sostenibilità e alla cittadinanza consapevole.

4. Conclusioni: il potenziale educativo dei luoghi rigenerati

L'analisi teorica e dei casi studio conferma il potenziale educativo dei luoghi rigenerati nell'educazione degli adulti. Quando tale processo è accompagnato da progettazione partecipata e quindi da consapevolezza, coinvolgimento e condivisione i luoghi si trasformano in contesti di apprendimento capaci di integrare esperienze, riflessioni e azioni.
In particolare i casi dell'Emilia Romagna mostrano come è possibile attualizzare e mantenere, al tempo stesso, viva la memoria storica, in modo sia risorsa per sviluppare ed immaginare altri percorsi sostenibili. Anche in questo caso la partecipazione attiva degli adulti è stata in grado di rafforzare il senso di appartenenza e favorire l'apprendimento trasformativo, contribuendo alla costruzione di una cittadinanza ecologica consapevole.
Queste esperienze sono in grado di integrare passato, presente e futuro in un'ottica di valorizzazione dei territori, delle comunità e della cultura. Quindi i luoghi non sono solo spazi di apprendimento, ma veri e propri agenti educativi in quanto agiscono come ambienti capaci di integrare tradizione e innovazione, rendendo memoria e saperi locali incentivi per la progettazione partecipata e la costruzione di futuri sostenibili.
In conclusione tali processi rappresentano un laboratorio civico fondamentale per affrontare le sfide sociali ed ecologiche del XXI secolo (Dewey, 1916; Illeris, 2018).

Note

[1] Annamaria Fontana, docente di Materie letterarie presso l'Istituto liceale Matilde di Canossa di Reggio Emilia, ambasciatrice Epale. E-mail: mapparondo@gmail.com.

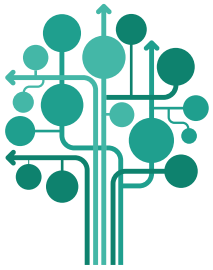
[2] Parco Innovazione – Officine Reggiane: https://reggiane.it/it/ [30/11/2025].

[3] Parco-innovazione, Fondazione Istituto Alcide Cervi: https://www.istitutocervi.it/ [30/11/2025]

[4] Associazione Cavalieri in Appennino: https://valledeicavalieriappennino.it/sw, https://youtube.com/watch?v=hnx-sqcOfXE [30/11/2025].

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. London: Macmillan.
- European Commission. (2018). *European key competences framework for lifelong learning*. https://education.ec.europa.eu/ [30/11/2025].
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning*. London: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manzini, E. (2015). *Design, when everybody designs*. Boston, MA: MIT Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass. Morin, E. (2001). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO. Sterling, S. (2018). *Sustainable education*. London: Routledge.
- UNESCO. (2013). *Rethinking education: Towards a global common good?* https://unesdoc.unesco.org/ [20/12/2025].
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. https://unesdoc.unesco.org/ [20/12/2025].



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

INDIRE
ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente