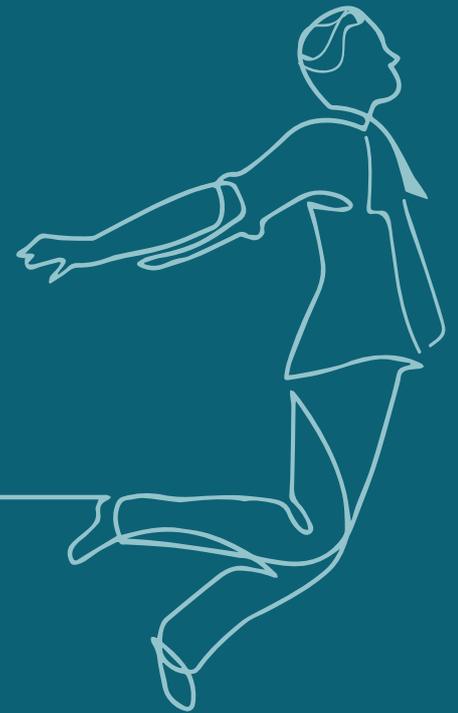


EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

N. **15** Giugno 2024

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



Vita adulta e cittadinanza attiva: teorie, ricerche, esperienze per la formazione personale e la partecipazione democratica

a cura di Vanna Boffo e Glenda Galeotti

INDIRE ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

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

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo: <http://epalejournal.indire.it>
I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Direttore responsabile: Flaminio Galli, Direttore Generale INDIRE
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), Paola Benevene (Libera Università Maria SS. Assunta), Martina Blasi (Indire-EPALE NSS Italy), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessandra Ceccherelli (Indire-EPALE NSS Italy), Giuseppe Luca De Luca Picione (Università degli Studi di Napoli Federico II), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Gabriella Doderò (Già Libera Università di Bolzano), Daniela Ermini (Indire-EPALE NSS Italy), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Fabiana Fusco (Università degli Studi di Udine), Marta Ghisi (Università degli Studi di Padova), Marcella Milana (Università degli Studi di Verona), Mauro Palumbo (Past President Ruiap), Roberta Piazza (Università di Catania), Fausta Scardigno (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"), Lorenza Venturi (Indire-EPALE NSS Italy).

Redazione: Glenda Galeotti (Università degli Studi di Firenze), Letizia Gamberi (Università degli Studi di Firenze),
Debora Daddi (Università degli Studi di Firenze), Christel Schachter (Università degli Studi di Firenze)
Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi
Capo redattore: Alessandra Ceccherelli
Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Indire – Ufficio Comunicazione

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa e 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 e la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

L'Unità nazionale EPALE Italia gestisce le attività del programma comunitario per conto del Ministero dell'istruzione e del merito ed è istituita presso l'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

© 2024 Indire - Italy

Indice

5 Editoriale

Introduzione al numero di Vanna Boffo e Glenda Galeotti

CONTRIBUTI TEORICI

9 Il principio pedagogico dell'Employability come operatore di cittadinanza attiva e democratica

Fabio Togni, Vanna Boffo

17 Povertà educativa e impegno pubblico in età adulta. Ambiti emergenti per la ricerca in educazione degli adulti

Glenda Galeotti

25 L'educazione degli adulti tra la società della conoscenza e la razionalità ecologica: riflessioni per un modello critico-democratico

Maria Federica Paolozzi, Stefania Maddalena

35 Orizzonti Educativi: PIAAC ed altre indagini EDA, politiche UE e vision UNESCO per una partecipazione democratica

Giuseppina Di Ture

RICERCHE

43 Educare all'impegno civico e sociale attraverso la collaborazione tra CPIA e enti del territorio: Un caso di studio

Marcella Milana

51 Value-based learning for sustainable agriculture: the Crescendo experience

Angelo Fanelli

58 Scuole adulte. Il ruolo della formazione nel volontariato per l'apprendimento permanente

Angela Spinelli

PRATICHE

67 Progetto Europeo "CAXATO": il Cammino di Santiago de Compostela come opportunità di apprendimento degli adulti e senior

Sabrina Grigolo, Maria Teresa Caccavale, Stefano Colombara, Vanessa Nirchi, Luca Paolucci, Nadine Innocenzi, Simone Peppone Fortunati, Nelly Fortes Gonzalez

- 74** **Cittadinanza attiva: Metodologie avanzate per la Media e Digital Literacy negli adulti e buone pratiche**
Annaleda Mazzucato
- 81** **Promuovere l'Inclusione: il contributo delle associazioni per la partecipazione attiva alla vita democratica delle persone con disabilità**
Francesco Savino
- 88** **Crescere e Accrescere nella promozione di una comunità educante. Esperienza di educazione degli adulti di governance multilivello.**
Laura Pinna
- 94** **"Il mondo del lavoro": percorsi per studenti adulti del Primo Livello e di italiano L2**
Andrea Rabassini
- 99** **Lavoro e istruzione degli adulti. Corsi di italiano L2 per studenti lavoratori**
Margherita Matellini Flamini
- 106** **Il laboratorio autobiografico in carcere: un'occasione per promuovere l'evoluzione del ristretto**
Giovanni Di Pinto

Editoriale

Il numero che presentiamo offre al lettore della Rivista EPALE Journal on *Adult Learning and Continuing Education* un approfondimento sulla cittadinanza attiva e sul ruolo dell'educazione degli adulti nel sostenere la partecipazione dei cittadini alla vita sociale, politica ed economica del nostro Paese. Nonostante tale tema sia stato e continui a essere largamente dibattuto, non solo in ambito pedagogico, i dati italiani sulla partecipazione degli adulti alla formazione, nonché le linee politico-strategiche dell'Unione Europea rendono tale tematica attuale e soprattutto da approfondire ulteriormente.

I dati ISTAT del 2024 sulla partecipazione degli adulti alle attività di formazione (formali o non formali) evidenziano il ritardo dell'Italia rispetto ai principali Paesi UE: solo il 35,7%, degli adulti di età compresa tra 25-64 anni partecipa alla formazione, con quasi 11 punti percentuali sotto il valore medio europeo. Il nostro Paese si colloca al 21° posto nella classifica UE27 ed è ancora ben lontano dall'obiettivo europeo per il 2025 che fissa il tasso minimo di partecipazione alle attività di istruzione e formazione al 47%.

La partecipazione dei cittadini all'educazione e alla formazione in tutte le fasi della vita è un principio base per la costruzione di una Europa più giusta ed equa. Tale principio viene ribadito dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea nel 2016, in cui viene sottolineata con forza la necessità

“che ogni persona possieda un ampio corredo di abilità, conoscenze e competenze, compreso un livello sufficiente di competenze alfabetiche, matematiche e digitali per poter realizzare appieno il proprio potenziale e svolgere un ruolo attivo nella società, assumendo alle proprie responsabilità sociali e civiche. Tali abilità, conoscenze e competenze sono fondamentali anche per inserirsi fruttuosamente nel mercato del lavoro e per accedere all'istruzione e alla formazione terziaria” (CoEU, 2016, p. 1).

Questa raccomandazione è ulteriormente rafforzata nell'*European Pillar of Social Rights*, il quale sancisce: *“Everyone has the right to quality and inclusive education, training and life-long learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and manage successfully transitions in the labour market” (EC, 2017).*

Il diritto alla formazione e all'apprendimento permanente, sancito dal Pilastro Europeo dei Diritti Sociali, è al centro dell'agenda politica dell'UE, orientando gli investimenti nelle persone e nelle loro competenze per una ripresa sostenibile dopo la pandemia di coronavirus e per uno sviluppo più equo e giusto dell'Europa.

Il relativo Piano di Azione (EC, 2021) punta al miglioramento delle competenze degli adulti secondo un'ottica di apprendimento continuo. L'obiettivo è di far sì che entro il 2030 almeno il 60% degli adulti partecipi ogni anno ad attività formative.

Successivamente, strategie quali la Nuova Agenda Europea delle Skill (EC, 2020), la costruzione dello Spazio Europeo dell'Educazione (CoEU, 2021) e la proclamazione del 2023 “Anno Europeo delle Competenze” (CoEU, 2023) - solo per citarne alcune - vanno tutte nella direzione di favorire e consolidare l'importanza di un'educazione degli adulti di qualità, affinché i cittadini possano prosperare nella vita e l'Europa, al contempo, sia in grado di sostenere la transizione

verde e digitale in una prospettiva di giustizia sociale.

Più di recente, l'Unione Europea ribadisce il ruolo dell'educazione e della formazione, non solo nell'anticipare, adattarsi e rispondere adeguatamente alle nuove sfide che si trova ad affrontare (crisi climatica, conflitti, disuguaglianze sociali, trasformazione tecnologica, migrazioni globali, polarizzazione politica, etc.), ma anche per contribuire al futuro delle democrazie e dell'UE, formando cittadini attivi, impegnati e creativi, consapevoli dei valori condivisi e in grado di migliorare il proprio ambiente di vita (CoEU, 2023a). Lo sviluppo di competenze chiave, comprese le dimensioni sociali, culturali ed emotive, nonché la capacità di pensiero critico e di riflessione dovrebbero essere al centro dei processi di insegnamento-apprendimento attraverso, sulla e per la democrazia e, in particolare, per la cittadinanza intesa come capacità di agire come cittadino responsabile e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale a livello locale, nazionale, ma anche europeo e internazionale (CoEU, 2023; *Conference on the Future of Europe*, 2022). L'educazione degli adulti per e attraverso la partecipazione alla vita democratica dell'Unione è, dunque, da considerarsi un fattore abilitante il potenziale trasformativo di una nuova cittadinanza, veicolata e agita attraverso percorsi di educazione formale, non formale e informale, e da processi di inclusione, coinvolgimento e corresponsabilità.

Da una parte, dunque, è possibile osservare, riflettere e investigare sullo sviluppo delle competenze sociali, sul pensiero critico e sull'alfabetizzazione digitale, attraverso l'impegno nelle proprie comunità e nella vita politica e sociale in Europa. Dall'altra, l'aggiornamento dei cittadini e la riqualificazione dei lavoratori diventano strategie per adattarsi alle mutevoli richieste di competenze derivanti dalle transizioni verde e digitale. L'istruzione formale, l'apprendimento non formale e informale degli adulti possono sostenere lo sviluppo di competenze e conoscenze per l'inclusione sociale e lavorativa e, al contempo, il senso di appartenenza alle comunità locali, regionali, nazionali.

Ed è nella cornice brevemente descritta che si colloca questo numero della rivista *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education* dedicato al tema dell'apprendimento permanente per la cittadinanza attiva.

I contributi accolti illustrano e approfondiscono costrutti teorici, metodologie di analisi e di intervento, esperienze e buone pratiche di sviluppo delle competenze per la piena partecipazione in età adulta ai processi di creazione di cittadinanza.

La prima parte del fascicolo è dedicata alle cornici teoriche e metodologiche dell'educazione formale, non formale e informale orientata alla partecipazione attiva dei cittadini alla vita democratica e alla società europea e si apre con il contributo di Togni e Boffo che offre una disamina storico-teorica del costrutto di *employability* per evidenziarne il profilo civico e sociale. Successivamente, Galeotti affronta la questione della povertà educativa in età adulta, quale fenomeno liminalmente approfondito dalle discipline educativo-pedagogiche e dunque necessitante di ulteriori sforzi conoscitivi sul piano teorico e su quello metodologico, al fine di identificare modelli di analisi che siano in grado di dar future traiettorie di ricerca educativa. Il contributo di Paolozzi e Maddalena offre una disamina di alcune questioni caratterizzanti lo scenario attuale, le quali influenzano l'idea di educazione degli adulti. La Autrici si soffermano in particolare sulla formazione di una razionalità e di un pensiero ecologico attraverso gli approcci delle eco-narrazioni. La prima parte si chiude con il contributo di Di Ture che, a partire dai dati di ricerche internazionali sulle competenze degli adulti e nazionali sulla partecipazione

di questi alle attività formative, identifica traiettorie di innovazione e di sviluppo dell'educazione alla partecipazione democratica.

La seconda parte, dedicata ai contributi di ricerca sui temi del *reskilling* e *upskilling* per l'inclusione e la partecipazione dei cittadini alla società europea, si apre con il lavoro di Milana che illustra uno studio di caso sulle collaborazioni tra un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e altre organizzazioni territoriali finalizzata alla promozione dell'impegno civico e sociale. I risultati dello studio sottolineano la necessità di sperimentare approcci di educazione alla cittadinanza a partire da un'idea di impegno civico quale esito e al tempo stesso strumento di suddetti percorsi. Il lavoro di Fanelli presenta uno studio realizzato nell'ambito di un progetto europeo e dedicato all'applicazione dell'approccio *Value-based Education* (Educazione basata sui valori) nel settore dell'agricoltura europea, i cui risultati aprono a riflessioni e approfondimenti sull'educazione degli adulti per la sostenibilità e sul ruolo dei formatori che operano in questo campo. L'ultimo contributo di questa sezione offre ai lettori una disamina del modello di Scuola Nazionale e del Corso base per dirigenti dell'Associazione Nazionale Pubbliche Assistenze per ricostruirne gli elementi teorici e metodologici, nonché per evidenziare il legame tra apprendimento non formale, informale e cittadinanza attiva nella formazione dei volontari. La sezione "Pratiche" del fascicolo accoglie una serie di articoli dedicati a illustrare esperienze di formazione ed educazione, anche nell'ambito di progetti europei e nazionali, che hanno per oggetto il tema della call declinato verso target o contesti differenziati. Il lavoro di Paolucci, Grigolo, Caccavale, Colombara, Nirchi, Innocenzi, Pepponi Fortunati e Fortes González sull'*active aging* presenta una proposta formativa di *peer-education* per lo sviluppo delle skill di cittadinanza, incentrata sulle storie di vita attraverso la realizzazione di video-interviste. Anche Mazzucato dedica il proprio contributo alla formazione nella terza età con uno specifico riferimento all'alfabetizzazione digitale e mediatica per favorire una partecipazione più inclusiva alla società. L'analisi di diverse esperienze di educazione degli adulti in progetti europei dedicati all'*active aging* rileva come le metodologie educative esperienziali e dialogiche che insistono sui rapporti intergenerazionali siano le più adatte a superare il divario digitale. Savino, invece, affronta nel proprio articolo la questione della partecipazione attiva delle persone con disabilità, presentando il lavoro educativo promosso dall'associazionismo e finalizzato alla promozione della cultura dell'inclusione e dell'autodeterminazione per lo sviluppo delle potenzialità di tutti. Un'altra esperienza formativa realizzata nell'ambito di un progetto finanziato è illustrata da Pinna e dedicata all'educazione degli adulti nell'ambito di processi di governance multilivello per la costruzione di comunità educanti, quali partnership orientate a favorire la partecipazione democratica degli adulti alla vita della comunità. I lavori di Rabassini e Matellini Flamini si occupano invece dei percorsi formativi promossi dal Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti "Alberto Manzi" di La Spezia. Il primo articolo, incentrato sulla formazione al mondo del lavoro rivolta a studenti adulti di italiano L2 e del Primo livello, illustra gli elementi principali del percorso proposto per consentirne la modellizzazione e la trasferibilità. Il secondo si sofferma invece sulla centralità dei bisogni formativi a cui l'offerta formativa di suddetto CPIA deve necessariamente guardare, soprattutto quando ci si rivolge a lavoratori di uno specifico comparto come nell'esperienza presentata e rivolta agli operatori della cantieristica navale e nautica. Il fascicolo si chiude con l'articolo di Di Pinto dedicato a una riflessione sul ruolo svolto dai CPIA all'interno degli Istituti penitenziari, a partire dall'esperienza di un laboratorio che si avvale del

metodo autobiografico per lo sviluppo di alcune life skills.

Dal volume, dunque, che compone un quadro eterogeneo e vivace di approfondimenti teorici, empirici e di esperienze realizzate, emergono due principali traiettorie di riflessione: la prima riguarda la necessità di continuare a investire e migliorare l'educazione degli adulti per la partecipazione e l'impegno civico, al fine di promuovere processi di co-responsabilizzazione civica e di autodeterminazione; la seconda traiettoria conferma come la partecipazione alla vita democratica sia e debba essere considerata spazio di apprendimento e di educazione alla cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Council of the European Union – CoEU (2023). *Decision (eu) 2023/936 of the European Parliament and of the Council of 10 May 2023 on a European year of skills*. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32023D0936> (15/06/2024).
- Council of the European Union – CoEU (2023a). *Council conclusions on the contribution of education and training to strengthening common European values and democratic citizenship*. Disponibile in: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-15738-2023-INIT/en/pdf> (15/06/2024).
- Council of the European Union – CoEU (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)) (15/06/2024).
- Council of the European Union – CoEU (2016). *Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults*. Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOC_2016_484_R_0001 (15/06/2024).
- European Commission – EC (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274> (15/06/2024).
- European Commission – EC. (2017). *The European Pillar of Social Rights Action Plan*. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1607&langId=en> (15/06/2024).
- European Commission – EC. (2017). *European Pillar of Social Rights*. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1606&langId=en> (15/06/2024).
- European Parliament, Council of the EU, & European Commission (2022). *Report of the Conference on the Future of Europe*. Disponibile in: <https://wayback.archive-it.org/12090/20220915192132/https://futureu.europa.eu/pages/reporting> (15/06/2024).
- Istituto Nazionale di Statistica – ISTAT. (2024). *Rapporto Annuale 2024. La situazione del Paese*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2024/05/Rapporto-Annuale-2024.pdf> (15/06/2024).

Il principio pedagogico dell'Employability come operatore di cittadinanza attiva e democratica*

Fabio Togni¹, Vanna Boffo²

Keywords

Employability, Cittadinanza attiva, Democrazia

Abstract

Il contributo vuole mostrare il profilo civico e sociale dell'employability. Tale obiettivo è realizzato attraverso una disamina storico-teorica del costrutto nella sua trasversalità e nella sua estensività. In particolare, partendo dalle istanze di civilizzazione del lavoro a cavallo tra Ottocento e Novecento, viene evidenziato come tale prerogativa possa adattarsi ancora alla situazione contemporanea, nonostante i numerosi cambiamenti che hanno coinvolto la società attuale. L'attività riflessiva implicita di tre webinar nell'ambito del PRIN 2022 Remploy (Reconsidering Graduate Employability: Educational Pathways for Transitions to Work) è, infine, utile all'individuazione di un tripode (cultura-narrazione-benessere), setacciato con icone letterarie e proposto come operatore progettuale dell'attuale e futura employability.

1. "Farsi buoni cristiani e onesti artigiani"

Ci sia concesso un abbrivio storico-educativo.

Come ben evidenziato, ormai tre decenni fa, da Braidò (1994) uno dei motti più famoso, trasversale ed efficace di don Bosco è "buoni cristiani e onesti cittadini". Il santo torinese, con una varietà di sfumature e declinazioni, qualcuna delle quali anche molto efficace ai nostri scopi – ad esempio la versione "farsi buoni cristiani e onesti artigiani" – ha sempre cercato di declinare l'educazione morale (e religiosa, considerato il periodo) con il tema della cittadinanza, connettendo quest'ultima con l'imperativo categorico della professione. Meglio sarebbe bene dire "della professionalità", perché, anche al tempo del sacerdote, non è importante tanto istruire su una professione, quanto piuttosto legare quest'ultima alla costruzione dell'identità personale e del sistema valoriale connesso con la cittadinanza. Su questi pilastri egli edifica, in chiave operativo-pratica, il suo famoso *metodo preventivo*, in cui il triangolo *educazione morale – educazione civica – educazione alla professione/professionalità*, nella coloritura educativo-pastorale dell'amorevolezza – quella che, oggi, senza timori di fraintendimento, potremmo agevolmente identificare con la *cura educativa* – con successivi interventi di aggiustamento, aggiornamento e miglioramento, ha avuto una parte consistente nell'elevazione sociale italiana e internazionale degli ultimi due secoli.

Nonostante le dovute azioni di contestualizzazioni, su cui passeremo tangenzialmente tra poco, della proposta donboschiana, soprattutto nella suddetta triangolazione educativa (moralità-cittadinanza-professionalità), ci pare di poter dire che, pedagogicamente, *tout se tient*. Solo connettendo e tenendo ben salde, teoricamente e praticamente, la formazione individuale con l'educazione alla professione e soprattutto alla professionalità, nello sfondo generale e nella finalità precipua dell'educazione civica, infatti, è possibile attivare un reale processo trasformativo, che riguardi tanto i singoli quanto la società da essi abitata e vissuta. È in gioco lo sviluppo di quelle competenze di vita – le *'Life Skill' del LifeComp Framework* – che non solo assolvono al doveroso compito del benessere individuale – anche su questa questione ci cimenteremo, brevemente, in seguito – ma la parte-

cipazione attiva alla vita sociale e, soprattutto, la costruzione di una società libera e, realmente, democratica. Tolleranza, non-violenza, rinnovamento graduale della società, fratellanza, ovvero le idee regolative del gioco democratico su cui ampiamente si è speso Norberto Bobbio (1984, pp. 27-28), non possono che rispecchiarsi nell'agire professionale e, quest'ultimo, non può che costituire, per evidenti motivi di prossimità esistenziale e di rispondenza etico-normativa alle regole sociali della sussidiarietà, l'alveo e la fucina della democrazia politica. Educare al lavoro e *con il lavoro*, dunque, rappresenta la via principe dell'educazione alla cittadinanza attiva in quanto prevede azioni vere e proprie, sostenute dall'imperativo pedagogico dell'autonomia e della libertà e dai significati sociali e di edificazione della cittadinanza democratica che rappresentano il motivo fondante di ogni intenzionalità educativa (Colicchi, 2004).

Qualcuno si sarà giustamente chiesto se avviare la presente riflessione con una icona pedagogica di fine Ottocento, inserita in una società fieramente e organicamente cattolica, in cui saldamente resiste una monolitica gerarchia delle autorità, dei poteri e dei 'popoli' possa essere adeguato agli scopi. È, infatti, certo che l'*ethos* del periodo – non ancora pienamente liberato e emancipato dall'azione Risorgimentale – sia oltremodo differente rispetto all'attuale. La nascente società industriale italiana, con i conseguenti fenomeni dell'inurbamento e dell'inculturazione di un popolo dall'attitudine contadina – sia nei termini dei comportamenti sia nei termini dei sistemi di valori, ivi compresi quelli religiosi – poneva, infatti, al 'protosalesiano' sfide che oggi non hanno più la medesima urgenza e la stessa configurazione. Tuttavia, la risposta che egli diede, in termini di prevenzione del disagio e di proazione civica e sociale, sapendo articolare l'educazione informale con la professionalità, ci pare poter ancora oggi essere valida. Ciò resta legittimo nonostante l'*ethos contemporaneo* sia radicalmente cambiato, a causa dell'enfasi sulla pervasività dell'educazione indiretta e informale, stimolata anche dalla diffusione massiva delle NTC e dei comportamenti ad esse connesse – alcuni, non a caso considerano l'attuale comunicazione social come un elemento di povertà civica, avendo radicalmente modificato, dislocato e rarefatto i 'palchi' del consenso democratico (De Rosa, 2014; Cioni & Marinelli, 2010; Massidda, 2019; Riva, 2021) –, elemento, questo, che pare abbia contribuito a una liquidazione progressiva e irreversibile dell'idea di organicità, costitutiva invece della cultura popolare di fine ottocento e inizio novecento (Gramsci, 1950).

Sempre di più la società attuale pare assecondare le logiche meccanico-sistemiche delle teorie dell'auto-organizzazione dei sistemi, esposte, a suo tempo, dal fisico H. Atlan (1979) che, sinteticamente, le ha descritte, contrariamente al *mainstream* della riflessione a lui coeva orientata all'ordine, a partire dal fenomeno naturale dell'entropia, del disordine e del rumore, elementi tutti non più da rifuggire, ma tesaurizzare come descrittori positivi del cambiamento organizzativo, in risposta alla tendenza reazionaria rettificante e omologante dei sistemi ideologici (Arendt, 2017).

Allo stesso modo, è radicalmente cambiato il contesto delle professioni che è sempre di più stato interessato da una transizione da un regime "manuale" a un regime "intellettuale", che ha depotenziato il valore del primo a vantaggio del secondo, non senza qualche colpa *elitarista*. Fatto salvo, poi, scoprire che nell'epoca delle *grandi dimissioni* dal lavoro 'managerializzato', i lavori artigianali e manuali sono quelli sempre più cercati, per vivere una vita di qualità e di benessere (Puricelli, 2016) dalla nuova gioventù post-pandemica (Coin, 2023). Si deve, poi, considerare che questa transizione è ulteriormente complicata dalla dinamicità dei contesti professionali stessi, che modificano mansioni e ruoli in base a nuove e rinnovate esigenze, facendo della professione un costrutto plastico e dinamico (Bertolini, Borgna & Romanò, 2022).

È indubitabile che il trilatere *educazione civica, educazione morale, educazione professionale* nell'attuale contesto liquido, disorganico e soggetto a multiformi cambiamenti possa risultare maggiormente complesso. Tuttavia, la difficoltà pratica non mette a repentaglio l'opportunità teorica. Semmai chiede di elevare la questione a un livello secondo e superiore, che sia in grado di accedere a una dimensione non più digitale, fatta, cioè, di

corrispondenze dirette tra elementi stabili, bensì analogica e metariflessiva, che sappia, cioè, individuare principi pedagogici e, conseguentemente, dispositivi educativi a loro volta plastici e dinamici.

Se si decide di riconoscere – persuasione che nel contesto italiano è confermata dalla Costituzione materiale nella sua natura descrittivo-prescrittiva, che nel suo avvio pone a fondamento dell'esperienza democratica della Repubblica il lavoro – il valore formativo dell'esperienza lavorativa in ordine alla crescita morale, sociale e civile è necessario approdare a un costrutto trasversale e 'meta-educativo' che sia in grado, da un lato, di orientare gli interventi formali che, come nell'esempio che abbiamo scelto in avvio di questo contributo è essenziale per dare forma alla cura educativa e, dall'altro, possa connettersi in modo virtuoso con le dimensioni informali delle proposte progettuali.

Il principio così individuato si mostra come principio e operatore civico di cittadinanza attiva, moltiplicando i suoi effetti sui contesti della pratica effettiva.

Tanto nella versione donboschiana ("fare artigiani", alla maniera del falegname del libro terzo dell'*Emilio* di Rousseau, tenuto conto del fatto che non di mera professione si tratta) quanto nell'attuale contesto dinamico, ci pare efficace sottolineare che tale operatore civico di cittadinanza attiva possa essere agevolmente identificato con il costrutto di *employability*, inteso non tanto nella sua riduzione economicistico-sociale (quella dell'*occupability* e del *placement*, tanto per intendersi), ma elevato al suo significato pedagogico di *apertura di sé alla formazione nell'agire concreto pratico 'della e per' l'esperienza professionale*.

Oltre a ciò, tale principio pedagogico introduce il medio dell'educazione formale nella coppia "educazione informale" e "educazione civica", raccogliendo le istanze, anche frutto di una evidente responsabilità civica, questa volta istituzionale e vieppiù percepita nelle organizzazioni dell'istruzione formale, di creare un legame tra lavoro, istruzione e vita quotidiana che sia realmente virtuoso e possa liberare tutte le sue potenzialità inesprese tanto al livello degli 'utenti' quanto a quello degli 'agenti'.

Se tale esigenza ai tempi del santo torinese riguardava la sola fase infantile e pre-adolescenziale e i suoi passaggi, ora la transizione al lavoro ha un percorso più lungo e articolato e comporta una visione che si estende lungo tutto il percorso dell'istruzione formale, ivi compreso quello accademico, che diviene per la sua funzione sociale e civile luogo strategico di promozione di cittadinanza, al pari degli altri livelli e gradi dell'istruzione. Ma, a ben vedere, getta le sue ombre positive a tutto l'arco della vita e dell'esperienza lavorativa, divenendo centrale nella formazione continua che tanta parte ha nei processi di *reskilling* e *upskilling*, imposti dalla flessibilità del lavoro contemporaneo (Tiraboschi, 2022).

2. L'employability e la sua funzione civica

La considerazione dell'*employability* nel percorso formativo individuale, inclusa la sua presenza nei curricula dell'istruzione formale, diviene, quindi, cruciale in ragione della sua dimensione 'meta-educativa' e della sua funzione civica in ordine allo sviluppo e alla formazione di cittadini proattivi e socialmente attivi.

La necessità di preparare i laureati per il mondo del lavoro, non ha, dunque, una mera funzione di orientamento professionale. Assume, piuttosto, un profilo coestensivo e trasversale che sposta l'attenzione dalla sola dimensione puntuale, allargandosi all'intero della vita umana e dalla mera dimensione individuale, estendendosi alla vita sociale e civile. L'esperienza lavorativa, infatti, oltre alle indubitabili ricadute psichiche che essa può avere dal punto di vista personale in termini di realizzazione personale, se liberata dalle sue catene economicistiche, diviene luogo di cittadinanza attiva e, in modo centripeto, sviluppa tutta una serie di competenza dall'alto profilo civico e sociale (Castel & Squeglia, 2015).

Lungi dall'essere un compito esauribile nell'educazione formale, come abbiamo avuto modo di rilevare, invoca l'abbrivio all'apprendimento continuo, sia per i giovani adulti che per tutti gli adulti, divenendo essenziale per il

benessere sociale, ambientale, economico e politico.

Volendo ripercorrere la traiettoria storica di tale concetto, va rilevato che gli studi sull'*employability* hanno preso piede in area anglosassone già nei primi anni '60 del Novecento, ma solo alla fine degli anni '90 è emerso un movimento di pensiero che ha enfatizzato l'importanza dell'*employability* nel contesto dell'istruzione superiore e del mercato del lavoro. Questo dibattito si è concentrato, parimenti, su una rinnovata e matura visione delle esigenze dei datori di lavoro e sulle azioni che le istituzioni dell'istruzione formale possano e debbano intraprendere per migliorare l'occupabilità degli studenti non solo nei termini materiali, ma nei suoi significati trasversali e di costruzione di sé.

Gli studi originali rilevavano che i laureati britannici non possedevano le competenze necessarie per soddisfare le richieste del mondo del lavoro in evoluzione. La sfida non riguardava solo la crescita economica, ma anche la necessità di adattare i percorsi formativi alle esigenze del mercato del lavoro nella transizione tra i due secoli.

All'inizio del 2000, Harvey, direttore del *Centre for Research and Evaluation* presso la Sheffield Hallam University, evidenziava l'importanza dell'istruzione superiore per l'innovazione e la competitività economica in un mercato globale (Harvey, 2001; Harvey, 2002; Harvey, 2003). Le politiche educative si concentravano sulla diversificazione dell'accesso all'istruzione superiore, sull'incremento dell'occupabilità e sulla promozione dell'apprendimento permanente.

Tuttavia, nonostante gli sforzi governativi, dettati da una sempre maggiore consapevolezza del diritto democratico dell'istruzione, per ampliare l'accesso a tutti i livelli della formazione, la diversificazione formativa degli studenti è stata vista solo come un successo limitato. Come prevedibile, nei paesi in cui il dibattito sull'*employability* è stato intenso, si sono verificate resistenze all'integrazione di questo concetto nell'ambito soprattutto dei contesti universitari, relegando gli aspetti della professione e della professionalità ai gradi inferiori.

Questo fenomeno di scotomizzazione ha, tuttavia, avuto la forza di enfatizzare la questione del ruolo sociale e civico dell'istruzione nel contesto nazionale e ha richiesto un'esplorazione approfondita del significato delle trasformazioni necessarie in relazione al mondo in continua evoluzione.

Generalizzando, il fattore civico-educativo appare cruciale per le istituzioni e le organizzazioni educative e, per questo, l'*employability* dovrebbe essere considerata in stretta connessione con l'apprendimento e la formazione alla cittadinanza attiva. Non a caso, Harvey, Yorke e Knight (2006) collegano l'*employability* all'alta formazione e sottolineano l'importanza delle competenze "per vivere" nel mondo del lavoro, aiutando a transitare verso un'idea di lavoro sociale e sostenuta dal principio etico della professionalità piuttosto che dall'operatore tecnico dell'istruzione alla professione.

Riflettere sull'*employability* è fondamentale per orientare gli sforzi di miglioramento nell'istruzione universitaria, inclusa la creazione di stage, l'interazione con il settore produttivo e la promozione del successo degli studenti nelle professioni scelte. Le definizioni di Harvey, Yorke e Knight evidenziano la complessità dell'*employability* e la sua stretta connessione con l'educazione superiore e il mercato del lavoro. Questa prospettiva offre un modo innovativo di considerare l'istruzione universitaria, enfatizzando l'allineamento tra apprendimento, *employability* e sviluppo personale degli studenti nello sfondo integratore dell'educazione civica.

La categoria di *employability* è, poi, rilevante per l'istituzione dell'Alta Formazione nel suo profilo civico e sociale di 'organizzazione atta a guidare la creazione di processi formativi per la transizione al lavoro'. In questo senso, il modello CareerEDGE proposto da Dacre Pool e Sewell (2007) riassume, integra e sviluppa i modelli precedenti, focalizzandosi su cinque elementi chiave: orientamento al percorso professionale, esperienze lavorative e informali, conoscenze e abilità specifiche del settore di studio, competenze trasversali o soft skills e intelligenza emotiva. Questi elementi supportano lo sviluppo dell'autoefficacia e della consapevolezza di sé, fondamentali per l'*employability* in quanto catalizzatore di benessere connettendo la formazione organizzata con quella continua. Tuttavia, altri modelli come il Learning and Employability Framework di Sumanasiri, Yajid e Khatibi (2015), noto anche

come LEPO model, mettono maggiormente in evidenza il ruolo dell'ambiente di apprendimento e l'importanza dei risultati di apprendimento (Learning outcomes), che dipendono non solo dalle caratteristiche individuali degli studenti, ma anche dal contesto universitario, dalla qualità della didattica e dalla progettazione curricolare.

L'*employability* è strettamente legata ai risultati dell'apprendimento universitario e alla struttura dei programmi dei corsi di laurea, che dovrebbero prioritariamente considerare le Life Competences come fine e come mezzo per lo sviluppo dell'*employability*. Questa categoria è centrale rispetto ad altri indicatori di qualità dell'istruzione superiore, poiché numerosi studi empirici hanno dimostrato la sua validità. Gli studi condotti da Yorke e Knight (2006) hanno contribuito a diffondere la cultura della misurabilità qualitativa dell'*employability* nell'ambito didattico, mentre i rapporti prodotti dai Teacher Learning Centers e dai Career Services di numerose università anglosassoni, canadesi e australiane hanno confermato l'efficacia di tali pratiche, mostrandone la strategicità sociale e civile.

Dunque l'*employability*, in quanto costruito *metaeducativo*, assolve a diversi compiti – tecnico-progettuali, teorico-epistemologici, civico-sociali, benessere individuale – allargando il rapporto individuale tra soggetto e lavoro alla vita nel suo insieme e nel suo complesso e proponendosi, in questo modo, come catalizzatore di cittadinanza attiva e democratica. *Entrepreneurship*, capacità creativa di risoluzione di problemi, capacità di adattamento ai contesti, promozione di benessere generale, ma anche capacità di apprendere da tutte le situazioni, proazione rispetto a una causa e dedizione agli obiettivi comuni, tutti contenuti, questi ultimi, che possono declinare l'*employability*, mostrano efficacemente come, anche nell'attuale contesto per quanto rumoroso e liquido, al pari di quanto avvenne, in forme certamente più fluide e semplificate nella Torino risorgimentale e unitaria, la formazione del "lavoratore" e la formazione del "cittadino" procedono asintoticamente convergenti.

3. La biblioteca di Rodiön Romanovič Raskolnikov, l'inquisitore di Ivan Karamazov e la bellezza di Nastas'ja Filippovna Baraškov

Transitando alla dimensione dei dispositivi educativi, atti a favorire la realizzazione delle istanze civiche dell'*employability*, rendiamo conto in modo sommario ed esaustivo di alcuni risultati iniziali della ricerca *Reemploy* (*Reconsidering Graduate Employability: Educational Pathways for Transitions to Work*) nell'ambito del PRIN 2022 finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca (2022LTZX-NA), guidato dall'Università di Firenze insieme all'Università di Napoli "Federico II" e dall'Università di Milano "Bicocca". Il progetto di ricerca ha, per l'appunto, l'obiettivo di costruire nuove conoscenze sull'occupabilità e di offrire risposte concrete al sistema dell'istruzione superiore mediante il riassetto del tema come un costruito pedagogico complesso.

Non ci riferiamo, in questa sede, tanto ai risultati della ricerca effettiva, tema sul quale si ritornerà in modo diffuso in altra sede e con maggior dettaglio. Ci si riferisce, piuttosto, all'azione di costruzione condivisa della definizione del costruito di *employability* in relazione alla letteratura e alle interpretazioni dirette e indirette presenti nelle tre sedi della ricerca.

Questa fase iniziale di '*desk analysis*' ha avuto come risultato l'organizzazione di tre webinar, gestiti singolarmente da ciascuna delle tre unità.

Tale lavoro, a nostro avviso, ha manifestato alcune esigenze implicite dall'alto profilo civico del costruito preso in esame e che è opportuno e interessante portare ad evidenza, per dimostrare come l'azione di ricerca mostri elementi di verità anche nei suoi impliciti.

È necessario, dunque portare a chiarezza un tripode di operatori educativi, desunti, a nostro parere, da ciascuno dei tre webinar, ma che permettono, al contempo, la 'messa a terra' del principio pedagogico dell'*employability*, liberando le sue potenzialità in ordine all'educazione civica.

Per fare ciò, non solo per amore di erudizione, faremo riferimento a tre icone letterarie sempre ottocentesche e ad alcune loro caratteristiche universali che abbiano il potere di esplicitare i termini singolari del tripode, permet-

tendo di costruire un oggetto – quello dell'educazione alla cittadinanza attiva – che permetta di stare in equilibrio all'interno delle istituzioni dell'educazione formale, a qualunque livello esse appartengano, concretizzando il doveroso orientamento verso l'*employability* di queste organizzazioni.

In primo luogo, la questione, in ragione della sua posizione all'interno dei contesti dell'educazione formale, va intesa in termini *culturali*⁴.

Per rifarci a un esempio letterario, la questione culturale connessa all'*employability* come operatore di cittadinanza attiva può essere assimilata iconograficamente alla questione della biblioteca di *Rodion Raskolnikov*, il protagonista di *Delitto e castigo* di Fëdor Dostoevskij: pochi libri, ma ben scelti e disposti. Nel romanzo la collezione è descritta come modesta e composta principalmente da libri di filosofia e teologia. Raskolnikov è un giovane studente intellettuale e i libri presenti nella sua biblioteca riflettono la sua natura riflessiva e il suo interesse per le questioni morali ed esistenziali. Tra i volumi presenti, qualcuno ha ipotizzato ci fossero potute essere opere di filosofi come Friedrich Nietzsche, Immanuel Kant, e probabilmente anche alcuni testi teologici, dato il contesto religioso in cui si trova il romanzo. La biblioteca di Raskolnikov è, quindi, un elemento metaforico per comprendere la sua personalità e il suo mondo interiore, poiché i volumi che possiede diventano metonimia dei suoi pensieri e delle sue azioni nel corso della storia. Sono dunque i libri con il loro ruolo di simulacri della cultura a costruire il personaggio e le sue letture diventano il fondamento dell'agire.

Uscendo dalla metafora, l'esempio mostra come la dimensione culturale è fondamentale per la costruzione dell'identità personale, ivi compresa l'apertura sociale e la responsabilità civica. Depotenziare l'elemento culturale non rappresenta una soluzione. Ne va dello sviluppo del pensiero critico, che rappresenta uno degli operatori più importanti della costruzione della cittadinanza democratica.

In secondo luogo, la questione dell'*employability* come operatore civico va intesa in forme *idiografiche e narrative*⁵. La narrazione è un atto intenzionale e procedurale che coinvolge il racconto di una storia o di una serie di eventi interconnessi, con l'obiettivo di trasmettere esperienze, costrutti e concetti, utilizzando diversi mezzi di comunicazione, come il linguaggio verbale, scritto, visivo o altri, al fine di comunicare un significato ed evocare, mediante processi empatici, emozioni. Questo atto narrativo può manifestarsi attraverso forme orali, scritte, visive e persino prossemiche o non verbali, come nel teatro. Gli obiettivi della narrazione possono essere diretti o indiretti, comprendendo intenzioni specifiche come l'intrattenimento, la persuasione o l'educazione, ma anche implicazioni più profonde e sottili, come la funzione empatica o la preservazione del patrimonio culturale e della memoria collettiva attraverso la trasmissione e la tradizione. La narrazione è quindi un'azione fondamentale che riflette la natura umana e coincide, nei suoi processi e nelle sue forme, con il pensiero riflessivo.

Già da queste esplicitazioni, che ne evidenziano il profilo dialogico e relazionale, è evidente come la narrazione abbia una funzione civica fondamentale e il suo esercizio costante, anche all'interno dei percorsi formali, abbia una funzione ineliminabile nell'educazione alla cittadinanza democratica.

Per ritornare alla produzione di Dostoevskij, ci basti rifarci all'intenso monologo e intermezzo narrativo del Grande Inquisitore, dei *Fratelli Karamazov* in cui Ivan riflette profondamente sui temi della fede, del libero arbitrio e del male nel mondo. Durante il suo dialogo narrativo e nascostamente autobiografico con Alyosha, Ivan espone i suoi dubbi e le sue contraddizioni interiori in forme idiografiche, rifacendosi ai temi generali della giustizia e della verità. Egli esprime il suo disaccordo con il concetto di un Dio che permette il dolore e la sofferenza innocente nel mondo, presentando una serie di storie e argomentazioni che mettono in discussione la bontà divina.

Anche in questo caso, uscendo dalla metafora, l'atto della narrazione offre al lettore un'intensa riflessione sulla natura dell'esistenza umana e sulla ricerca di significato nella vita, rappresentando uno dei momenti più significativi e profondi del romanzo.

L'*employability* nella sua funzione civica non può rinunciare, quindi, a strumenti di auto-riflessività narrativa che

permettano a ciascuna persona umana di accedere alla dimensione più alta e profonda della virtù che è, platonicamente parlando, la giustizia e che è il fondamento della cittadinanza democratica.

In ultimo, ma non per importanza, poniamo la questione intricata del benessere come fine dell'azione formativa dell'*employability*⁶ dell'agire democratico che quest'ultima si prefigge di formare in modi diretti e indiretti. Questione intricata, perché il benessere ha oggi ampio spazio nel palco del dibattito pubblico, assolvendo tanto a operatore quanto, per via negativi, a capro espiatorio dei beni e dei mali dell'esperienza lavorativa contemporanea. Nel nostro caso specifico, lungi dall'appiattimento alla mera questione psichica della 'percezione individuale del benessere', la questione si avvicina maggiormente a quella che nel mondo greco veniva definita *eudemonia*, base dell'agire virtuoso nelle sue molteplici declinazioni personali e comunitarie.

Per venire all'ultimo dei nostri tre *topoi* dostoevskijani, ci rivolgiamo alla questione della bellezza, tema nodale de *L'idiota*. Quest'ultima è un tema ricorrente del romanzo che viene esplorato attraverso diversi personaggi e situazioni. Uno degli esempi più significativi e iconici è rappresentato dal personaggio di Nastas'ja Filippovna Baraškov, una donna di straordinaria bellezza fisica ma tormentata da profondi conflitti interiori. La sua bellezza esercita un fascino irresistibile su coloro che la circondano, ma allo stesso tempo diventa una fonte di sofferenza e degrado per lei stessa, poiché la espone alla violenza, divenendo oggetto di desiderio e altrui manipolazione, in particolare di Rogožin e di Lebedev. La bellezza di Nastas'ja Filippovna è elemento ambivalente – analogo, ma profondamente interconnesso a quello del *benessere* – che riflette la complessità delle relazioni umane e il conflitto tra il desiderio estetico e il turbamento interiore.

In questo modo, il tema della bellezza, tanto quanto quello del benessere, non sono solo un attributo esteriore ed estetizzante (quello della bellezza del "sentirsi bene", tanto per intendersi), ma anche promotori di forza emotiva e spirituale (quello che "fare cose belle" e, quindi, "buone"), a tal punto da influenzare profondamente la vita e il destino delle persone.

Questi elementi risultano evidenti anche nelle forme di occidentalizzazione della tematica contemplativa della *consapevolezza* orientale – è il caso del famoso *Mindfulness* – che cerca il benessere sempre come effetto secondario e non come attributo primario.

Questo profilo serio e, più propriamente, etico del benessere rappresenta l'elemento fondante delle azioni progettuali di un'*employability* che liberi il suo potenziale civico, liberandosi dalle versioni depotenziate del *divertissement* estetizzante a cui la cultura contemporanea sembra relegarlo.

4. Conclusioni

Sintetizzando, dunque, il principio pedagogico dell'*employability* può divenire operatore di cittadinanza attiva e democratica, fondandosi sul tripode cultura-narrazione-benessere.

L'articolazione pratica di queste tre dimensioni è in grado di rinnovare le istanze sociali che erano già presenti nella cultura ottocentesca e su cui ci siamo soffermati in avvio di questa breve riflessione.

Permettono, cioè, di trovare uno sfogo proattivo all'educazione al lavoro che è fondamentale per la formazione della persona umana nella sua dimensione pubblica, dimostrando che non esiste distanza tra il "fare lavoratori" e il "fare cittadini".

Consapevoli di questa consonanza e assonanza armonica, lo sforzo di una progettazione che ponga al centro il principio pedagogico dell'*employability*, molto più della mera occupazione più o meno privata e privatizzata del sé e del proprio tempo, risulta essere una strada efficace per curare l'attuale disaffezione verso la 'cosa pubblica' e si manifesta in tutta la sua imperatività, in ordine alla custodia e alla difesa dei valori democratici dell'attuale e futura società.

Note

* Il presente contributo è parte delle attività di disseminazione del PRIN 2022 "Reemploy-Reconsidering Graduate Employability: Educational Pathways for Transitions to Work" (2022LTZX-NA) finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca.

¹ Fabio Togni è Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), Università degli Studi di Firenze.

² Vanna Boffo è Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), Università degli Studi di Firenze.

⁴ Ci si riferisce allo spirito del primo Webinar del 15 marzo 2024 dal titolo "Employability: dalla teoria alla prassi" proposto dall'unità dell'Università di Firenze che ha visto interventi del prof. Potestio e della prof.ssa Daniela Dato, oltre a presentazioni di Corsellini della Cooperativa Di Vittorio e Campanile di Associazione Donne 4.0.

⁵ Il riferimento è al terzo Webinar del 24 maggio 2024 dal titolo "Profili pedagogici e mondo del lavoro. Narrazioni e premesse implicite", promosso dall'unità dell'Università di Milano "Bicocca", con interventi dei professori Micaela Castiglioni, Andrea Galimberti, Pascal Perillo e delle dottoresse Guffanti e Trimbolo in rappresentanza del terzo settore e dell'università.

⁶ In questo caso il correlato della metariflessione è il secondo Webinar del 23 aprile 2024 dal titolo "La dimensione riflessiva nell'orientamento all'Employability", offerto dall'unità dell'Università "Federico II" di Napoli con una proposta dedicata all'approccio contemplativo della professoressa Mariarosa De Simone e presentazioni delle dottoresse Capo e Vono.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2017). *Le origini del totalitarismo*. Torino: Einaudi.
- Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée: essai sur l'organisation du vivant*. Paris: Seuil.
- Bertolini, S., Borgna, C., & Romanò, S. (2022). *Il lavoro cambia e i giovani che fanno?*. Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Braido, P. (1994). Buoni Cristiani e onesti cittadini. *RSS*, 24, 36-42.
- Castel, R., & Sgueglia, V. E. (2015). *Incertezze crescenti. Lavoro, cittadinanza, individuo*. Bologna: Editrice Socialmente.
- Cioni, E., & Marinelli, A. (2010). *Le reti della comunicazione politica: tra televisioni e social network*. Firenze: Firenze University Press.
- Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni: il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Torino: Einaudi.
- Colicchi, E. (2004). *Intenzionalità: una categoria pedagogica*. Milano: Unicopli.
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49, 277-289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>.
- De Rosa, R. (2014). *Cittadini digitali: l'agire politico al tempo dei social media*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.
- Gramsci, A. (1950). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2). <https://doi.org/10.1080/13538320120059990>.
- Harvey, L. (2002). *Employability and diversity*. In L. Harvey, W. Locke, & A. Morey, *Enhancing Employability, Recognising Diversity*. London: Universities UK.
- Harvey, L. (2003). *Transitions from Higher Education to Work. A Briefing Paper*. York: The Higher Education Academy.
- Massidda, L. (2019). *Post Politica: Morfologia di una campagna elettorale social*. Milano: Franco Angeli Edizioni.
- Puricelli, M. (2016). *Il futuro nelle mani: Viaggio nell'Italia dei giovani artigiani*. Milano: Egea.
- Riva, C. (2021). *Social media e politica: esperienze, analisi e scenari della nuova comunicazione politica*. Torino: UTET università.
- Sumanasiri, E. G. T., Yajid, M. S. A., & Khatibi, A. (2015). Conceptualizing Learning and Employability "Learning Employability Framework." *Journal of Education and Learning*, 4(2).
- Tiraboschi, M. (2022). *Le interviste impossibili. Marco Biagi venti anni dopo*. Milano: ADAPT University Press.
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2006). *Embedding Employability into the Curriculum*. Hestington: The Higher Education Academy.

Povert  educativa e impegno pubblico in et  adulta. Ambiti emergenti per la ricerca in educazione degli adulti

Glenda Galeotti¹

Keywords

Low skilled, Partecipazione sociale, Politiche educative

Abstract

Negli ultimi anni in Italia, la questione della povert  educativa ha guadagnato un significativo spazio nel dibattito pubblico e ha coinvolto prevalentemente il mondo accademico, politico e del terzo settore. Tuttavia, gli studi, le indicazioni politico-strategiche e gli interventi si sono quasi esclusivamente concentrati sulla povert  dei bambini e degli adolescenti, trascurando la prospettiva del lifelong learning. L'importanza di allargare lo sforzo conoscitivo anche alla povert  educativa in et  adulta va nella direzione di perseguire il primo principio dell'European Pillar of Social Rights che sancisce: "Everyone has the right to quality and inclusive education, training and life-long learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and manage successfully transitions in the labour market" (EC, 2017). Tale sforzo appare oltremodo significativo anche per approfondire, prevenire e contrastare la povert  educativa dei minori che colpisce anche i Paesi avanzati. In questo quadro, il contributo cercher  di fornire una breve rassegna dei principali modelli di analisi della povert  educativa, al fine di identificare possibili traiettorie di ricerca educativa su tale fenomeno.

1. Povert  e povert  educativa

La povert    una condizione umana caratterizzata da privazione continua e cronica delle risorse, capacit , scelte, sicurezza e potere necessari per godere di uno standard di vita adeguato e dei diritti civili, culturali, economici, politici e sociali (UN, 2001). La povert    un fenomeno globale che caratterizza non solo i cosiddetti Paesi a basso e medio reddito, ma anche gruppi e fasce della popolazione di quelli ad alto reddito. Ad esempio, negli Stati Uniti il tasso di povert  della popolazione di colore nel 2022   pari al 17,1%, quello dei nativi e dei popoli dell'Alaska il 25% e quello degli americani bianchi si attesta al 10,5% (Congressional Research Service, 2024). Alcuni tra i Paesi pi  ricchi del mondo, come Spagna, Italia e Lussemburgo, si collocano nel 2021 tra i Paesi OECD con tassi di povert  infantile tra i pi  alti (rispettivamente con il 28%, il 25,5% e il 24,5% di minori in condizione di povert ); altri Paesi registrano una crescita esponenziale della povert  infantile, come il Regno Unito con un aumento del 19,6% negli ultimi 10 anni (UNICEF, 2023).

Nel corso degli anni, l'idea di povert  intesa come mancanza di reddito sufficiente per acquistare beni e servizi necessari al sostentamento   stata superata da una definizione pi  ampia e incentrata sulla mancanza di capacit  e opportunit  fondamentali per vivere con dignit . Quest'ultima va oltre la mancanza di reddito e di risorse per garantire i mezzi di sussistenza, comprendendo anche l'accesso limitato all'istruzione e ad altri servizi, la discriminazione, le condizioni abitative inadeguate, l'insicurezza, la morbilit  e la mortalit  per malattie, l'esclusione o la mancanza di partecipazione ai processi decisionali e alla vita civile, sociale e culturale, etc. La povert  viene, dunque, sempre pi  descritta come un fenomeno multidimensionale e risultante dall'interazio-

ne di una pluralit  di elementi che interagiscono fra loro (Saraceno, Benassi & Morlicchio, 2022).

Parallelamente alla trasformazione della definizione di povert , anche i modelli per la sua rilevazione si sono evoluti, passando dalla classica misurazione della povert  relativa e povert  assoluta ai pi  sofisticati modelli multi-criteriali che prevedono set di parametri utili a definirne la portata e la diffusione. Tra i numerosi modelli presenti in letteratura, l'Indice Multidimensionale di Povert  (IMP), sviluppato nel 2010 dall'*Oxford Poverty & Human Development Initiative* e dal Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo (UNDP), prevede l'utilizzo di 10 parametri per valutare salute, educazione e standard di vita (Alkire, Kanagaratnam & Suppa, 2023). Lo stesso modello   stato adottato dalla Banca Mondiale per monitorare i livelli di povert  dei diversi Paesi e indicare strategie e politiche per migliorare gli standard di vita delle persone (World Bank, 2023).

L'Agenzia Svedese per la Cooperazione Internazionale allo Sviluppo (SIDA) ha sviluppato un altro modello di rilevazione della povert  a partire dall'Obiettivo 1 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile (UN, 2015), il quale propone la riduzione della povert  in tutte le sue forme e ovunque, senza lasciare nessuno indietro. Il modello di SIDA muove da una definizione multidimensionale e dinamica di povert  orientata a rilevare l'esposizione al rischio, attraverso la rilevazione della percezione di gruppi specifici di persone e delle caratteristiche dei loro contesti di vita che vengono combinati in quattro dimensioni di povert  (SIDA, 2017):

- Risorse: denaro, alfabetizzazione, cibo, acqua e servizi igienico-sanitari, competenze professionali, buona salute, strumenti o terra.
- Opportunit  e scelta: accesso all'istruzione, alla sanit , alle infrastrutture, all'energia, ai mercati e all'informazione, all'occupazione produttiva.
- Potere e voce: capacit  di esercitare i propri diritti umani, di esprimere preoccupazioni e bisogni, di prendere parte al processo decisionale, le quali richiedono conoscenza, accesso alle informazioni e partecipazione alla vita sociale.
- Sicurezza umana: incidenza della violenza (o l'esposizione alla minaccia di violenza) fisica, psicologica o sessuale sulla vita delle persone.

È interessante, dunque, notare come i modelli pi  recenti per misurare la povert  siano passati dall'includere indicatori relativi all'educazione e all'istruzione, quali accesso ai servizi, anni di scolarizzazione e/o titoli di studio conseguiti, a delineare e indagare la povert  educativa come fenomeno specifico. Tale fenomeno si riferisce alla dotazione di competenze minima di lettura e comprensione di un testo semplice entro i 10 anni e viene rilevato combinando la percentuale di bambini che non frequentano la scuola primaria, ovvero privi di istruzione, e la percentuale di alunni con competenze al di sotto di un livello minimo di lettura, definiti con deficit di apprendimento (World Bank & UNESCO, 2021).

Un'altra proposta definitoria   quella da Save the Children che chiarisce la povert  educativa quale condizione di "privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilit  di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacit , talenti e aspirazioni" (Save the Children, 2014). In questo caso, la misura del fenomeno avviene attraverso un Indice di Povert  Educativa (IPE) che combina 14 indicatori riferiti a: l'accessibilit  e la qualit  dei servizi educativi dall'asilo alla scuola secondaria di secondo grado; i livelli di partecipazione alle attivit  ricreative e culturali (Save the Children, 2014).

Da questa breve rassegna su definizioni e modelli forniti della letteratura scientifica di riferimento,   possibile affermare che gli studi sulla povert  educativa sono quasi esclusivamente dedicati alle fasi dell'infanzia e dell'adolescenza (0-19 anni), periodi considerati cruciali per la costituzione del capitale umano e sociale, sebbene la questione sia rilevante per ogni et  della vita, compresa quella adulta. Nonostante i dati attestino senza equivoci che la condizione sociale ed educativa dei genitori rappresenti la situazione di partenza dei minori e alimenti l'iniquit  sociale (ISTAT, 2023), di fatto, la povert  educativa in et  adulta   scarsamente indagata.

2. Il fenomeno della povert  educativa in Italia

In Italia, grazie al lavoro di Save the Children, la povert  educativa di bambini e adolescenti   divenuta una questione nazionale. Le numerose analisi svolte sull'incidenza della povert  educativa hanno restituito uno scenario eterogeneo e per certi versi drammatico, con evidenti differenze su base regionale, provinciale e anche urbana, nonch  rilevando i fattori che la determinano la privazione materiale e quelli che favoriscono la resilienza (Save the Children, 2022)². Il rapporto di Save the Children del 2022 attesta che in Italia solo il 13,5% dei bambini e delle bambine sotto i tre anni ha frequentato un asilo nido, il 22% dei minori non ha praticato sport e attivit  fisica, il 67,6% non   mai andato a teatro, il 62,8% non ha mai visitato un sito archeologico e il 49,9% non   mai entrato in un museo (Save the Children, 2022).

Nel decennio successivo alla pubblicazione del primo rapporto del 2014, l'analisi di tale fenomeno   andata affinandosi e parallelamente ha richiamato una crescente attenzione di enti finanziatori e di ricerca, istituzioni, organizzazione del Terzo settore e cittadini.

Nel 2023, l'ISTAT ha istituito una Commissione scientifica interistituzionale per identificare un set definitivo di indicatori per misurare la povert  educativa di bambini e adolescenti sulla scia del lavoro condotto da Save the Children e la costruzione di indici composti per individuare le aree prioritarie verso cui indirizzare investimenti e interventi (ISTAT, 2024). Una prima parte del lavoro condotto da suddetta Commissione ha definito il quadro concettuale di riferimento, il quale insiste su due dimensioni relative alle esperienze utili alla crescita personale, sviluppo dei propri talenti, esercizio del diritto di cittadinanza (ISTAT, 2024):

- le risorse a disposizione di tipo familiare (status socio-occupazionale dei genitori, status socio-culturale dei genitori, abitazione e beni materiali, relazioni, partecipazione sociale e culturale dei genitori), scolastiche (offerta di servizi educativi, adeguatezza dei servizi educativi, fruizione dei servizi educativi), territoriali (luogo di vita, relazioni, partecipazione sociale e culturale dei minori);
- l'acquisizione di competenze cognitive (alfabetiche e numeriche) e non cognitive (relazionali, emotive, interazione fiduciaria).

Complessivamente, dallo studio del fenomeno e da un numero cospicuo di analisi empiriche emergono alcune considerazioni di ordine generale. In primis, la povert  educativa   presente anche nei Paesi avanzati, non solo in quelli a basso e medio reddito e si riproduce per via intergenerazionale coinvolgendo non solo i bambini e i giovani, ma anche gli adulti.

Un secondo elemento riguarda la trasversalit  della povert  educativa, poich  essa pu  insistere anche in presenza di livelli medi di istruzione o di reddito, quali indicatori comunemente utilizzati nelle rilevazioni multidimensionali della povert . L'impiego di indici composti per la misurazione della povert  educativa rivela come anche altri indicatori, quali la relazionalit  e la partecipazione sociale, possono essere cruciali per definire tale condizione.

La definizione di povert  educativa, inoltre, sembra circoscrivere il fenomeno agli anni della scolarizzazione, probabilmente a causa dell'influenza del termine inglese "education". Questo approccio non considera la prospettiva del *lifelong learning*, restringendo l'indagine alle sole condizioni di apprendimento durante l'et  scolastica. Ci  implica che tali condizioni non siano influenzate dalla povert  educativa degli adulti, o che questi ultimi siano ormai considerati irrecuperabili.

Malgrado, dunque, il crescente numero di studi e ricerche empiriche e l'impegno profuso in interventi di prevenzione e contrasto da parte del Terzo settore, il fenomeno appare ancora poco indagato e il problema inquadrato in forma ristretta e limitata.

Tra i pochi studi che si concentrano sulla povert  educativa di tutta la popolazione, la proposta di Giancola e Salmieri (2023) descrive la povert  educativa come la condizione di chi ha scarse competenze in lettura, comprensione, scrittura, calcolo e *problem solving*, ha terminato gli studi senza raggiungere il diploma di

scuola superiore e una combinazione di bassa istruzione e bassi livelli di apprendimento (Salmieri, 2023). La conseguente rilevazione empirica si basa su indicatori relativi al livello di istruzione inferiore alla secondaria di secondo grado, al possesso di inadeguate competenze di base e alla mancanza di interesse per l'apprendimento continuo e dei consumi culturali (Giancola & Salmieri, 2023a). L'intento di suddetta proposta di analisi   concentrarsi sull'elaborazione di strumenti che consentono di cogliere la gravit  e l'intensit  del fenomeno per ciascun individuo e, al contempo, la diffusione dello stesso nella popolazione (Salmieri, 2023).

3. La povert  educativa degli adulti in Italia

Provando a fornire una rappresentazione generale della povert  educativa in et  adulta nel nostro Paese, potremmo partire dal possesso di adeguate competenze di base. Sono ormai largamente noti i risultati della rilevazione PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) dell'OECD effettuata nel 2011³ sulla valutazione delle competenze della popolazione compresa nella fascia d'et  16-65 anni, i quali collocano il nostro Paese all'ultima posizione in Europa nelle competenze di lettura e comprensione e alla penultima per le competenze di base in matematica (OECD, 2013).

Un altro dato allarmante riguarda la diffusione di analfabetismo funzionale⁴ in Italia, che registra un tasso tra i pi  alti d'Europa e pari al 28% della popolazione tra i 16 e i 65 anni (dato eguagliato dalla Spagna e seguito da quello della Turchia con il 47%) (OECD, 2019). La distribuzione geografica sottolinea l'alta concentrazione dei *low skilled* nelle regioni del Sud e del Nord-Ovest del Paese, che da sole contano pi  del 60% del totale (Mineo & Amendola, 2018). Dalla distribuzione per genere e et  si evince, inoltre, che: il 31,8% sono maschi con et  55-65 anni; il 9,6% dei *low skilled* italiani ha tra i 16 e i 24 anni; il 15% appartiene alla fascia di et  25-34 anni (Mineo & Amendola, 2018).

Prendendo in esame i dati relativi al conseguimento dei titoli nel nostro Paese, l'ISTAT (2024a) registra un incremento nel 2023:

- l'ottenimento del diploma della secondaria di II grado relativo alla fascia d'et  25-64 anni   passato dal 63% nel 2022 al 65,5% (nel 2019 era al 62,3%), anche se permane il divario su base territoriale tra il 70,8% nel Centro Italia e il 55% nelle Isole;
- la percentuale di giovani tra 25 e 34 anni che ha un diploma di laurea o un titolo di tipo terziario   aumentata, passando dal 29,2% nel 2022 al 30,6% (27,9% nel 2019), con una percentuale del 35,5% nell'Italia centrale e il 22,9% in quella insulare.

Nonostante tale incremento, la percentuale di chi consegue un titolo di studio terziario rimane fortemente al di sotto della media europea (del 41,6%) e molto lontano dall'obiettivo del 45% entro il 2030 fissato dal Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (Eurostat, 2024)⁵.

Anche l'interesse per l'apprendimento continuo e i consumi culturali sono in crescita. Nel 2023 l'ISTAT (2024a) attesta un aumento della partecipazione alla formazione a fronte per  del calo rilevato nel 2020 a causa delle restrizioni dovute alle politiche di contrasto al COVID-19. L'11,6% della popolazione di 25-64 anni ha frequentato almeno un corso di formazione nelle 4 settimane precedenti la rilevazione, con un aumento di 2 punti percentuali rispetto al 2022 (9,6%) e di 3,5 rispetto al 2019 (8,1%). Nonostante questo, tra i 27 Paesi dell'Ue, l'Italia si colloca al ventiseiesimo posto per numero di persone tra i 25 e i 34 anni che partecipano alla formazione continua (di tipo formale), con un tasso del 13,6%, mentre la Spagna ha un tasso del 21,5% e la Germania quasi del 25% (ISTAT, 2024). Il nostro Paese raggiunge lo stesso posizionamento anche nella formazione non formale, dove i tassi di partecipazione della popolazione 18-64 anni sono fortemente correlati al livello di istruzione e al tipo di lavoro svolto: nel 2022, il 62,4% di chi ha conseguito un diploma terziario e meno del 20% di chi possiede il diploma di scuola secondaria di I grado; il 18,7% dei disoccupati e il 24,3% degli occupati a bassa

qualifica, contro il 61,4% degli occupati a pi  elevata qualifica (ISTAT, 2024).

Complessivamente, i dati ISTAT segnalano un ritardo nella formazione continua in Italia rispetto ai principali Paesi europei: il 35,7% di chi ha tra i 25 e i 64 anni ha partecipato alle attivit  di formazione (formali o non formali) nel 2022, a fronte del 46,6% della media U27; quasi l'80% dei 25-64enni che non sono coinvolti nella formazione e hanno interesse a farlo (ISTAT, 2024b).

Ai fini dell'inquadramento del fenomeno della povert  educativa sembra rilevante riportare anche i dati relativi alla partecipazione politica, sociale e culturale riferiti alle persone di 25-64 anni, poich  intesa come educazione informale degli adulti (OECD, 2015). La partecipazione culturale complessiva della popolazione italiana (dai 6 anni in su) torna ai livelli pre-pandemia, attestandosi al 35,2% nel 2023 (nel 2019 era il 35,1%), cos  come quella delle persone (di 3 anni e pi ) che si sono recate in biblioteca almeno una volta nei 12 mesi precedenti l'intervista, passata dal 10,2% del 2022 al 12,4% nel 2023 (nel 2019 era al 15,3%) (ISTAT, 2024a). Le differenze su base territoriale sono evidenti anche nel caso dei consumi educativi e culturali, con percentuali pi  alte registrate nel Nord Italia e pi  basse nell'Italia insulare.

In generale, sono aumentati gli adulti che svolgono almeno due attivit  culturali fuori casa nel corso di un anno (38,3% rispetto al 35,9% del 2003), mentre la quota di adulti che legge almeno un libro l'anno diminuisce dal 44,0% del 2003 al 40,9% del 2023 (ISTAT, 2024). Anche qui il confronto con gli altri Paesi dell'Unione Europea colloca l'Italia in fondo alla graduatoria per livello di partecipazione culturale della popolazione adulta e anche per la quota di coloro che leggono almeno un libro l'anno.

I dati infine sottolineano una diminuzione significativa della partecipazione politica degli adulti, una flessione dell'impegno nel volontariato (dall'11,5% nel 2003 al 9,4% nel 2023), una riduzione sensibile della partecipazione sociale non di volontariato come sport e associazionismo culturale o ricreativo (il 31,5% nel 2003 e il 21,5% nel 2023), fino a giungere al dimezzamento della partecipazione alle riunioni sindacali che nel 2003 registrava tassi superiori al 10% (ISTAT, 2024).

4. Implicazioni degli studi sulla povert  educativa degli adulti

I dati riportati sopra, pur non avendo alcuna pretesa di esaustivit , dipingono uno scenario alquanto cupo delle condizioni educative degli adulti nel nostro Paese. Nonostante l'incremento rispetto agli anni precedenti per alcuni indicatori (tassi di conseguimento del diploma e del titolo di studio terziario), i dati sulle competenze di base in et  adulta, la partecipazione alla formazione, alla vita sociale, politica e culturale sono a dir poco allarmanti se confrontati con le medie europee.

Indicatori simili sono stati utilizzati anche dalla raffinata analisi di Giancola e Salmieri (2023a) che ha avuto lo scopo di rilevare le dinamiche di obsolescenza, mantenimento e sviluppo delle competenze di base di tutta la popolazione italiana. Il lavoro dei due studiosi ha messo ben in luce la gravit  del fenomeno utilizzando una tecnica statistica che riduce le numerose dimensioni e misure del fenomeno (es. titoli di studio, lavoratori che esercitano competenze di base, dispersione scolastica, livelli di competenze di base, tasso di lettura, etc.), aggregando le variabili correlate in due combinazioni articolate anche su base regionale: "scarsa scolarizzazione e inadeguatezza delle competenze di base"; "povert  di ricorso alle competenze di base e ai consumi culturali" (Giancola & Salmieri, 2023a). Lo studio mette in evidenza un modello di trasmissione intergenerazionale della povert  educativa, basato su bassi livelli di competenze degli adulti e scarsa esposizione a stimoli culturali dei bambini e delle bambine che sfuma la responsabilit  delle istituzioni scolastiche nel sopperire a tali mancanze. Da quanto fino a qui illustrato emergono alcune riflessioni di ordine generale sull'accesso a un'istruzione e una formazione per gli adulti di qualit , da un lato, e la frammentariet  delle opportunit  di formazione, dall'altro. Sul primo punto, Federighi (2018) esorta a riflettere su come e in che misura le dinamiche sociali e di potere

intervengono nel creare disparit  educative in termini di accesso e conseguimento di titoli, ma soprattutto su come questi ultimi dicono poco dei guadagni formativi effettivamente conseguiti, andando cos  ad aumentare la povert  educativa assoluta e relativa. Il primo circoscrive il fenomeno alla parte misurabile del fenomeno, con la raccolta e la correlazione dei dati sull’analfabetismo o sul mancato raggiungimento di un determinato livello di istruzione; la seconda, invece, si spinge a “considerare l’incapacit  individuale e collettiva di raggiungere uno standard di condizioni educative minimo, accettato in una particolare societ , ovvero di appartenenza o meno a strati di popolazione privati dei benefici educativi e culturali dell’economia moderna” (Federighi, 2018, p. 29). Tali condizioni possono riguardare coloro che: pur avendo investito in educazione e formazione non hanno conseguito learning outcomes spendibili; a fronte dell’acquisizione di competenze in et  scolastica non partecipano alla formazione e si trovano in condizione di deprivazione educativa permanente; detengono alti livelli educativi ma si trovano ad operare in contesti lavorativi poco stimolanti e non in grado di attivare processi di produzione endogena delle conoscenze (Federighi, 2018).

Questa lettura del fenomeno coinvolge i diversi attori del sistema formativo – quali agenzie educative e formative, imprese, associazionismo, universit , sistemi di orientamento e agenzie del lavoro, parti sociali, etc. – sulla necessit  di erogare servizi di qualit , ma soprattutto richiama l’attenzione sulla necessit  di arginare i trend di mercificazione dei beni e servizi educativi che sempre pi  perseguono logiche di profitto alimentando l’iniquit  sociale (Federighi, 2018).

Un secondo elemento di riflessione   dato dall’implementazione di politiche e misure capaci di investire nello sviluppo e mantenimento delle competenze degli adulti. Di fatto, in Italia esiste un apparato normativo che costruisce l’impalcatura del sistema nazionale per l’apprendimento in et  adulta e che potrebbe sostenere il consolidamento delle reti territoriali di apprendimento permanente, al fine di superare la frammentariet  dell’offerta formativa che agevola principalmente chi   in grado di orientarsi e cogliere le opportunit  esistenti escludendo larghe fasce della popolazione⁶. L’applicazione pratica di questa architettura non sembra decollare in molte regioni e territori italiani, a fronte di sperimentazioni locali che hanno dato esiti molto positivi (un esempio   REMAP la Rete Metropolitana per l’Apprendimento Permanente della citt  metropolitana di Bologna⁷; si veda anche Forum Disuguaglianze Diversit , 2021).

Parallelamente, i provvedimenti e le linee guida in materia di riconoscimento e validazione degli apprendimenti in contesti non formali e informali possono concorrere alla promozione e al potenziamento di sistemi di educazione e formazione degli adulti pi  coesi e articolati, poich  richiedono alle organizzazioni che a vario titolo si occupano di educazione e formazione degli adulti di uniformare linguaggi e procedure ai fini del riconoscimento degli apprendimenti pregressi.

5. Conclusioni

Pur con nessuna pretesa di esaustivit , il contributo ha cercato di introdurre una tematica ancora poco esplorata nel dibattito pubblico italiano, con l’intento di identificare potenziali sviluppi della ricerca educativa. Considerando le riflessioni fino a qui illustrate   possibile tracciare alcune linee di indagine riferite in *primis* alla concettualizzazione di cosa si intenda per “povert  educativa in et  adulta” a partire dalla constatazione che gli studi e le ricerche di area educativo-pedagogica sembrano aver limitatamente esplorato questo fenomeno. Una seconda considerazione riguarda l’analisi e la rilevazione della diffusione del fenomeno che, come abbiamo visto, pu  realizzarsi tramite l’adozione di modelli multi-criteriali di misurazione. Ulteriori sviluppi di tali modelli potrebbero percorrere due direzioni. La prima prevede l’inclusione di indicatori che riguardano le diverse forme di partecipazione alla vita sociale e politica degli adulti, intesa come opportunit  educativa di tipo informale.

La seconda direzione dovrebbe tener conto dell'importanza di focalizzare lo studio del fenomeno non solo sulle sue dimensioni individuali e collettive, ma includere nei modelli di misurazione anche la dimensione contestuale, intesa come l'insieme di opportunit  formative di diversa natura presenti in un dato contesto territoriale. Come avviene per alcuni modelli sviluppati per rilevare la povert  educativa dei minori, ci  implica poter comprendere indicatori che considerano l'offerta formativa in termini quantitativi e qualitativi.

Dal punto di vista delle politiche orientate ad affrontare il fenomeno in oggetto, infine, appare necessario ampliare e integrare quelle attualmente in essere prevalentemente animate da una visione *workfare* (vedi programma Garanzia di Occupabilit  dei Lavoratori GOL, azione per riqualificare i servizi di politica attiva del lavoro, promosso dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza dell'Italia) verso l'integrazione con altre tipologie di politiche attive per la formazione (Costa, 2016) e la partecipazione alla vita culturale e sociale (Grossi & Ravagnan, 2013; Cicerchia, Rossi Ghiglione & Seia, 2020).

Note

¹ Glenda Galeotti   Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), Universit  degli Studi di Firenze.

² Questi ultimi fanno riferimento alla qualit  dell'offerta educativa a scuola e nella comunit  educante, e nello specifico, alla presenza e accessibilit  di servizi educativi sin dalla prima infanzia, quali asili nido, del tempo pieno e del servizio mensa a scuole, e di infrastrutture fisiche che favoriscano l'apprendimento; ed anche la presenza e accessibilit  a servizi e programmi volti a favorire l'accesso all'attivit  sportiva, culturale, ricreativa (Save the Children, 2022).

³   attualmente in corso la rilevazione del 2022, i cui risultati saranno pubblicati nel 2024.

⁴ L'UNESCO (1984) definisce l'analfabetismo funzionale "la condizione di una persona incapace di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere da testi scritti per intervenire attivamente nella societ , per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialit ". In letteratura questo concetto, spesso associato a quello di low skilled, si distingue dall'analfabetismo tradizionale relativo a coloro appena capaci di leggere e scrivere (analfabeti di base) (Alberici, 2002).

⁵ Si veda: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics#Distribution_of_the_EU_population_by_educational_attainment_in_2023.

⁶ Si menzionano nello specifico: la riforma dei Centri provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA) (DPR n. 263, del 29/10/2012 e dalle Linee Guida di cui al D. l. 12 marzo 2015), l'istituzione di un sistema nazionale per l'apprendimento permanente contenuta nella legge 92 del giugno 2012 e successivi (Conferenza Unificata del 20/12/2012, "Intesa riguardante l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorit  per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali". D.L. n.13 del 16/01/2013 "Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze". Conferenza unificata Stato-regioni del 5/12/2013 "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente". Accordo tra governo, regioni, enti locali del 10/07/14 "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali"), il Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta del 2021.

⁷ Cfr. <https://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/remap>.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *L'Educazione degli Adulti*. Roma: Carocci.
- Alkire, S., Kanagaratnam, U., & Suppa, N. (2023). *The global Multidimensional Poverty Index (MPI) 2023 country results and methodological note*. OPHI MPI Methodological Note, 55, Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI), University of Oxford.
- Cicerchia, A., Rossi Ghiglione, A., & Seia, C. (2020). *Welfare culturale*. Roma: Treccani.
- Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegna-*

mento, XIV(2), 2279-7505.

- Congressional Research Service. (2024). *Poverty in the United States in 2022*. Disponibile in: <https://sgp.fas.org/crs/misc/R48055.pdf> (15/05/2024).
- European Commission – EC. (2017). *European Pillar of Social Rights*. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1606&langId=en> (15/05/2024).
- Federighi, P. (2018). *Educazione in et  adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Forum Disuguaglianze Diversit . (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'Indagine Esplorativa*. Disponibile in: <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/download-rapporto-patti-educativi-territoriali/>.
- Grossi, A., & Ravagnan, A. (2013). *Cultura e salute. La partecipazione culturale come strumento per un nuovo welfare*. Milano: Springer-Verlag.
- Istituto Nazionale di Statistica – ISTAT. (2024). *Rapporto Annuale 2024. La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/it/files//2024/05/Rapporto-Annuale-2024.pdf> (15/05/2024).
- Istituto Nazionale di Statistica – ISTAT. (2024a). *Rapporto BES 2023: il benessere equo e sostenibile in Italia*. <https://www.istat.it/it/files//2024/04/Bes-2023-Ebook.pdf> (15/05/2024).
- Istituto Nazionale di Statistica – ISTAT. (2024b). *La Formazione degli Adulti. Anno 2022*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files//2024/04/Formazione-adulti-Anno2022.pdf> (15/05/2024).
- Istituto Nazionale di Statistica – ISTAT. (2023). *Le condizioni di vita dei minori*. Disponibile in: https://www.istat.it/it/files//2023/12/Deprivazione_minori_6_12.pdf (15/05/2024).
- Mineo, S., & Amendola, M. (A cura di). (2018). *Focus PIAAC: I low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*. INAPP Public Policy Innovation. Disponibile in: https://oa.inapp.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/121/INAPP_Mineo_Amendola_PIAAC_low_skilled_literacy_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- OECD. (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Recognition of Non-formal and Informal Learning*.
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Disponibile in: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2013_9789264204256-en.
- Salmieri, L. (2023). Povert  educativa, servizi sociali e terzo settore: un'analisi delle prospettive di intervento. In L. Salmieri (A cura di), *Povert  educativa, servizi sociali e Terzo Settore* (pp. 9-18). Roma: Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povert .
- Salmieri, L., & Giancola, O. (2023). *La povert  educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Salmieri, L., & Giancola, O. (2023a). La diffusione della povert  educativa in Italia. In L. Salmieri (A cura di), *Povert  educativa, servizi sociali e Terzo settore* (pp. 31-58). Roma: Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povert .
- Saraceno, C., Benassi, D., & Morlicchio, E. (2022). *La povert  in Italia. Soggetti, meccanismi, politiche*. Bologna: Il Mulino.
- Save the Children (2022). *Povert  educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Disponibile in: https://s3-www.savethechildren.it/public/files/Poverta_educativa.pdf (15/05/2024).
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino*. Disponibile in: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf> (15/05/2024).
- SIDA. (2017). *Dimensions of Poverty Sida's Conceptual Framework*. Disponibile in: <https://cdn.sida.se/publications/files/sida62028en-dimensions-of-poverty-sidas-conceptual-framework.pdf> (15/05/2024).
- UNESCO. (1984). *Adult functional literacy*. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193956> (15/05/2024).
- United Nations International Children's Emergency Fund – UNICEF. (2023). *Innocenti ranking of child poverty in OECD and EU countries*. Disponibile in: <https://www.unicef.org/innocenti/media/3296/file/UNICEF-Innocenti-Report-Card-18-Child-Poverty-Amidst-Wealth-2023.pdf> (15/05/2024).
- United Nation - UN (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015*.
- United Nation - UN (2001). *Poverty and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Disponibile in: <https://digitallibrary.un.org/record/452397?v=pdf#files> (15/05/2024).
- World Bank (2023). *What is the Multidimensional Poverty Measure?*
- World Bank & UNESCO (2021). *Learning Poverty Measure*. Disponibile in: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty-measure> (15/05/2024).

L'educazione degli adulti tra la società della conoscenza e la razionalità ecologica: riflessioni per un modello critico- democratico*

Maria Federica Paolozzi¹, Stefania Maddalena²

Keywords

Formazione permanente, Pedagogia del lavoro, Cittadinanza democratica, Pensiero ecologizzante, Green Autobiography

Abstract

Il presente contributo si propone di esaminare la dimensione dell'educazione degli adulti attraverso la problematizzazione di alcune questioni caratterizzanti lo scenario attuale che influenzano, e in parte determinano, particolari concezioni della formazione e dell'educazione lungo l'arco della vita, come quelli inerenti lo sviluppo del concetto di società della conoscenza, la relazione tra formazione e lavoro, l'organizzazione del sapere secondo la traiettoria dell'iper-specializzazione. In un'ottica tesa a sviluppare una cittadinanza democratica, vengono richiamate le traiettorie essenziali per la formazione di una razionalità ecologica e di un pensiero ecologizzante attraverso la sollecitazione di una dimensione eco-narrativa della formazione fondata sull'approccio alla Green Autobiography.

1. Introduzione

Gli interrogativi posti, specialmente da un'angolazione pedagogica, sulla nozione di "società della conoscenza" non sono certo nuovi e potrebbe sembrare quanto meno poco originale sviluppare una riflessione proprio a partire da essi. Ciò non di meno può essere utile ribadire alcuni termini. Per riassumere la questione vale la pena riportare alcune considerazioni svolte da Enza Colicchi:

“La conoscenza, il livello culturale, la competenza trasversale, la stessa formazione continua appaiono oggi a molti come fattori di inclusione ed esclusione, di selezione sociale, di ulteriore gerarchizzazione. Non a caso – si fa notare – le dinamiche della scolarità rimangono significativamente correlate alla struttura delle disuguaglianze sociali, mentre anche nei paesi più industrializzati permangono alti livelli di analfabetismo funzionale. Di qui l'opinione di molti che la «società della conoscenza» – o il suo ideale – sia rispondente e funzionale alla Logica – e all'Ideologia – del Mercato. [...] Queste brevi notazioni mi servono solo per dare un'idea dell'incertezza, dell'ambiguità e della complessità che oggi connotano la nozione stessa di «società della conoscenza» (nozione nei cui confronti incalzano domande preliminari quali: che cos'è la «società della conoscenza»? è una realtà per pochi? è un ideale per tutti? è una formula – uno slogan – per indicare una convergenza tra individui società ed economia di fatto irrealizzabile? oppure realizzabile, ed eventualmente anche attraverso interventi di educazione?). In assenza di risposte chiare a interrogativi come questi, sembra difficile pensare di poter fare pedagogia, di cominciare a chiedersi in che senso e in quali termini la società della conoscenza può farsi oggetto di attenzione, problematizzazione e teorizzazione pedagogica. Sembra difficile, insomma, porre il problema pedagogico (o i problemi pedagogici), così avviando il gioco delle domande e delle risposte” (Colicchi, 2008, pp. 20-21).

In relazione alla formazione, in particolare alla formazione delle human resources, il passaggio alla società postindustriale è segnato da una nuova «ideologia della conoscenza» (Frauenfelder, 2013) nella quale

“sorge la necessità di puntare sul concetto di competenza inteso come capacità di rispondere a bisogni emergenti ricorrendo in modo personale e creativo a tutte le conoscenze, le abilità e le capacità maturate nel corso della vita. Si ha così un nuovo ciclo di sviluppo della formazione in cui quest'ultima accresce il suo ruolo nel sistema produttivo sociale” (Frauenfelder, 2013, p. 10).

Il modello neoliberista sotteso, almeno per gran parte, al paradigma della società della conoscenza, la quale è

innegabile abbia dato un forte impulso allo sviluppo di un ampliamento del discorso e dei discorsi sulla formazione, *longlife e longwide*, è, come sottolinea Baldacci, in antitesi profonda con il modello critico-democratico dell'educazione che ha caratterizzato la fase precedente del modello educativo e pedagogico dell'Italia. Lo scopo dell'educazione diventa la produzione del *capitale umano* necessario al funzionamento e alla crescita dell'economia di modo che l'attuale concezione determina un "impianto formativo unilaterale" che "privilegia la figura del produttore a scapito di quella del cittadino" producendo il tramonto di "un'idea di educazione che vede la crescita intellettuale e morale della persona come fine in sé: la persona è ridotta a mero strumento dello sviluppo economico" (Baldacci, 2022a, p. 52) mentre il principio della competizione si afferma a scapito di quello della solidarietà (Baldacci, 2022b, p. 29).

Ci si chiede, in questo scenario che vede connesso il paradigma della società della conoscenza con la crisi ambientale e lo sviluppo di sempre più sofisticate tecnologie, se ci debba essere un adeguamento, un adattamento alla complessità della società globalizzata o, per dirla con Morin, sia necessario auspicare *un governo*, umanizzato ed eticamente orientato, di tale società. In una prospettiva pedagogica fondata su un nuovo umanesimo planetario e sulla rigenerazione delle categorie di sviluppo umano, formazione umana e di *paideia* (Sirignano, 2019a; Sirignano, 2019b), dove rintracciare, in quali luoghi, in quali dimensioni, uno spirito comunitario rigenerato a partire dalle nozioni di società-mondo e di comunità di destino?

2. Questioni dello scenario attuale: problemi e prospettive

Come viene sottolineato da numerosi autori, da ambiti disciplinari e prospettive differenti, un modello educativo e formativo diretto alla conquista dell'utile e della crescita economica mira alla formazione dell'élite specializzata, a scapito della irrinunciabile dimensione critica, della giustizia sociale, dell'eguaglianza, della libertà. Si possono rintracciare almeno alcune questioni problematiche della formazione ridotta allo sviluppo economico:

- a) la frammentarietà delle informazioni e della conoscenza e l'intrinseca a-moralità e la mancanza di trasparenza degli algoritmi che dominano la produzione della conoscenza, dell'organizzazione sociale e persino esistenziale, sollevano il grande problema della delega della responsabilità individuale e del ritorno dell'analfabetismo, questa volta funzionale e, si potrebbe dire, persino esistenziale, dal momento che produce una perdita di significato e di senso nella costruzione della identità e dell'agire individuali;
- b) la capitalizzazione della conoscenza e del sapere che indirizza ogni acquisizione, ogni apprendimento al raggiungimento dell'utile di modo che "si spoglia il sapere della sua essenza soggettiva, connessa al corpo, dell'errore, a ciò che è tacito, sottile, financo 'inutile', lo si riduce a *funzione*" (Mancino & Rizzo, 2022, p. 3).

Persino il pensiero, come ben espresso da Zagrebelsky, diviene superfluo:

"Nella comune percezione, le idee non entrano a far parte dei beni della vita. Anzi, sembrano stancare, essere perdita di tempo, divagazioni senza costrutto; nella migliore delle ipotesi, qualcosa da cui le 'persone del fare' possono facilmente prescindere. Le idee sono per gli 'intellettuali', parola che si pronuncia sempre con una certa dose di disprezzo. Pensare: che cosa noiosa, pesante, pedante, superflua!" (Zagrebelsky, 2013, p. 51).

c) la promozione della iperspecializzazione che determina inevitabilmente, anche se in maniera sottile, una crisi profonda della stessa democrazia e a vari livelli: il primo, più ingenuo ma più ingiusto, dell'incapacità dei più ad accedere alla comprensione degli stessi meccanismi che regolano l'esistenza di ciascuno, a livello delle decisioni politiche, economiche, organizzative e, più in generale, di tutto ciò che riguarda la vita di ciascuno e in tutti i suoi aspetti: l'organizzazione e la cultura sanitaria, i meccanismi amministrativi, legislativi, giuridici e via enumerando. La produzione di un divario e di un dislivello dell'accesso alle professioni e ai saperi considerati socialmente più rilevanti, è funzionale, come fa notare Nussbaum (2011), ad una società organizzata sulla sola crescita economica e sulla competizione tra le nazioni: il modello di formazione che può scaturirne produce una ristretta élite capace

di accedere ai più alti livelli di istruzione e una massa di “docili macchine” senza pensiero asservite al funzionamento del modello economico. Accanto alla crescita di processi di marginalizzazione (Ulivieri, 1997), da tale impostazione si producono almeno due ordini di problemi: un’ingiustizia cognitiva (Santos & Mazzolini, 2021), prima che sociale e l’inevitabile allontanamento, se non proprio separazione, degli individui, trasformati nuovamente in masse, dai luoghi di decisione della vita sociale, culturale e politica.

Non solo gli strati sociali *subalterni* si riducono a docili macchine: come già faceva notare Ortega y Gasset (1930/1962), l’iperspecializzazione produce un’inevitabile *barbarie* che causa omologazione e riduce l’individuo, anche lo specialista, a individuo-massa in quanto il singolo specialista, specializzato in qualche ambito, estende inconsciamente e illegittimamente la propria abilità fuori dai suoi legittimi confini.

Un’altra specificazione dell’iperspecialismo è quella messa in luce da Morin nelle due possibili direzioni di questo processo: quello della Scuola del Lutto (2000) e quella della deresponsabilizzazione etica scaturita dall’errore epistemologico e gnoseologico che è alla base della compartimentazione dei saperi e della vita stessa. “Ormai specialista – scrive Morin – il ricercatore si vede offrire il possesso esclusivo di un frammento del rompicapo la cui visione globale deve sfuggire a tutti e a ognuno” (Morin, 2001, p. 7).

Non che lo specialismo o l’utilità, né tantomeno la ricchezza dell’infosfera con il suo ideale carico di utopia, in parte tradito, della partecipazione dal basso e da parte di tutti, siano in sé aspetti negativi: hanno contribuito alla crescita e al progresso della scienza così come all’acquisizione di diritti e al raggiungimento di un benessere, un certo tipo di benessere che va comunque esaminato e problematizzato, che ha permesso il raggiungimento dell’autonomia da parte di strati ampi delle popolazioni. Così come non vanno messe in discussione le democrazie liberali (non meramente liberiste) che vanno invece difese dalla crisi, caratterizzata in gran parte dalla deriva populista, che le attraversa, crisi che ha il proprio fondamento nell’incapacità di rigenerare, sotto nuove forme, gli aspetti positivi su cui si sono costituite, attraverso le lotte per il riconoscimento e per la libertà. Libertà che, è bene dirlo, non può essere disgiunta dalla giustizia sociale entro cui solo può determinarsi, esprimersi ed esplicarsi. In questo senso sembra utile non indulgere e non indugiare ulteriormente, come molti studiosi suggeriscono, nel proporre una profonda e decisa rigenerazione del rapporto tra pedagogia e politica (Lombardi, 2015; Sirignano, 2015; Sirignano, 2021; Sirignano & Maddalena 2019a; Sirignano & Maddalena, 2019b; Violante, Buttafuoco & Mannese, 2021).

Orientando il discorso svolto sino a qui a partire dal costrutto di educazione permanente, in un’ottica tesa a sviluppare una cittadinanza democratica, il primo aspetto da sottoporre alla riflessione è lo stesso approfondimento della nozione di permanente che rimanda alla formazione, formale, non formale e informale, lungo l’intero arco della vita. *Permanenza* e *continuità* dovrebbero sollecitare la progettualità pedagogica alla realizzazione delle precondizioni dell’educazione lungo l’arco della vita nei contesti formali dell’istruzione primaria, secondaria e superiore e ad un’opera di coordinamento orientata alla costruzione organica di un Sistema di Formazione Integrale (Corbi, Musello & Sirignano, 2018). Va sottolineato inoltre che non si può non orientare la formazione permanente alla realizzazione di una improrogabile sostenibilità, ossia alla costruzione della salvaguardia del futuro che necessita di svolgersi nel presente a vantaggio delle prossime generazioni e che deve mettere assieme i concetti di limite e futuro a partire dalla condizione antropologica fondata sui temi dell’incertezza e dell’inatteso (Morin, 2012).

Da entrambe le due considerazioni appena accennate, è possibile costruire una prospettiva che le accomuni, nel senso di tenerle assieme, nel costrutto del *pensiero ecologizzante* sviluppato dallo studioso francese. In un tale tipo di razionalità, che andrebbe promossa ed esercitata trasversalmente nell’educazione, nella formazione e nella ricerca, è possibile infatti riconoscere la capacità di riuscire a considerare ogni evento, informazione, conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale

evitando di limitarsi a situare un evento nel suo contesto ma sforzandosi di vederne le possibili modificazioni nella ricorsività delle relazioni reciproche tutto-parti (Morin, 2000). In tal modo consentendo agli individui non solo di orientarsi nella complessità in maniera critica e consapevole ma di potersi determinare attivamente, ossia per attivare mutamenti e trasformazioni.

Nel contesto della formazione degli adulti, se compresi nello scenario della società della conoscenza sopra accennata, lavoro e formazione costituiscono un circolo vizioso difficilmente dipanabile: com'è l'uno è l'altra, non solo per le legittime reciproche interconnessioni, ma nella direzione in cui entrambi i termini perdono la propria unità nel frammento e mirano alla costruzione di un uomo flessibile decretando, in gran parte, sia la de-pedagogizzazione della formazione (Cambi, 2000; Sirignano, 2013), sia la deumanizzazione del lavoro.

Allo stesso tempo, lavoro e formazione possono essere considerati volani di cambiamento se, eticamente, pedagogicamente e politicamente orientati, e possono venir posti alla base di una nuova concezione della democrazia stessa.

La questione del lavoro è forse il grande tema al centro delle trasformazioni odierne e non sempre, a nostro modo di vedere, trova il giusto posto che merita nel dibattito. La diseguaglianza, la contrazione dei diritti, l'eclissi della dignità connessa al lavoro testimoniano, come è stato detto, "il divorzio tra capitalismo e democrazia" (Paolozzi & Vicinanza, 2018). Entrambi, lavoro e formazione, devono poter essere concepiti all'interno della possibilità di soluzione a quella che Morin (2012) denomina crisi dell'umanità come "umanità che non riesce ad accedere a se stessa".

Nella sfera della pedagogia del lavoro, il lavoro assume una veste «umanistica» (Dato, 2009; Rossi, 2012) e derimenti, per la cultura organizzativa e per i modelli gestionali delle risorse umane, in quest'ottica, risultano essere risorse che si possono definire "intangibili", ovvero non quantificabili o misurabili in termini prettamente economicistici ed utilitaristici e non rilevabili e determinabili in maniera quantitativa. Tali risorse intangibili sono sostanzialmente riferibili alla dimensione esistenziale, progettuale, formativa e trasformativa dei soggetti e della loro biografia personale e mirano alla costruzione di un profilo comunitario e cooperativo della cultura delle organizzazioni. In questo senso, i temi propri della pedagogia del lavoro "possono acquisire oggi una *nuova cittadinanza* rispetto al "primato" di una letteratura sociologica e di *management* che, negli anni Novanta e Duemila, *ha fatto da padrone* sulla scena del dibattito sul "lavoro", oltre a quella economico-centrica orientata in gran parte agli aspetti performativi, o addestrativi del lavoro, ritenuti al tempo fondamentali" (Alessandrini, 2017, p. 21).

A partire da questa serie di considerazioni, chi scrive suggerisce che sia auspicabile ricongiungere le sfere dell'educazione rivolta agli adulti che possono rintracciarsi nei diversi filoni, quello relativo agli adulti svantaggiati, quello professionale o aziendale, quello più diversificato relativo ai bisogni di acculturazione, benessere personale, partecipazione (Tramma, 2016) né dimenticare l'importanza che acquisisce la dimensione informale dell'educazione e della formazione.

3. La dimensione eco-narrativa della formazione

L'attuale società della conoscenza, che si configura come una sorta di ordito le cui trame sono costituite da una "pluralità ed eterogeneità di saperi e di competenze, richiede intelligenze logico-razionali ma anche intelligenze emotive e relazionali, scombinando e ricombinando tra loro saperi individuali e collettivi, formali, informali e non formali, personali, sociali e professionali" (Loiodice, 2005, p. 34).

Ad una prima riflessione potrebbe sembrare paradossale, ma coloro che sono direttamente coinvolti in questo clima di radicali *sconvolgimenti* sono proprio gli adulti. Mentre un tempo questa età era caratterizzata da stabilità, si assiste oggi a quello che Peter Alheit (1995) ha definito come *shift*, slittamento in avanti delle fasi della vita adulta: si trascorre infatti più tempo da figli di genitori anziani che non come genitori e, soprattutto, il tradizionale

alternarsi tra fase della formazione, fase lavorativa e fase del riposo non è più così lineare, in quanto risulta piuttosto contrassegnato da circolarità e sovrapposizioni. Ci si trova, infatti, a dover cambiare più volte lavoro e spesso i cicli formativi si innestano su quelli lavorativi. Tale precarietà, determina un forte impatto sulla sfera personale ed emotiva del soggetto con il rischio, scrive Alheit,

“di perdersi in un labirinto di in-sicurezze, assolutamente inibenti qualsiasi atteggiamento di crescita e di emancipazione, soprattutto se vissute come fallimento e come “smacco” personale. La formazione potrebbe rappresentare la bussola orientativa di fronte alle situazioni abituali nelle quali, fino ad ora, il soggetto adulto è stato abituato a muoversi” (Alheit, 1995, p. 36).

el concetto di educazione sono complesse, ma soprattutto richiamano all'universalità dei valori formativi che travalica ogni categorizzazione anagrafica. Ecco perché, quando si parla di educazione degli adulti, non si può non tenere conto della forte valenza emancipativa ad essa connaturata:

“L'idea dell'emancipazione da condizioni di vita sotto molteplici aspetti non vantaggiose potrebbe richiamare alla riflessione i concetti di cambiamento e trasformazione che vanno assumendo un ruolo sempre più centrale in educazione degli adulti e nell'ambito pedagogico più generale. Tale centralità è data anche dal fatto che la categoria di cambiamento/trasformazione attiene similmente a due dimensioni dell'educazione degli adulti, quali quella dell'educazione popolare e emancipatrice per un verso e quella dell'educazione ed auto-educazione individuale per l'altro, che sono sempre state – forse a torto, abbiamo visto – considerate antitetiche” (Secci, 2006, p. 47).

Del resto, è chiaro che l'educazione non può essere considerata una semplice trasmissione di conoscenze, ma anche come un processo di trasformazione individuale e sociale. L'approccio costruttivista, ad esempio, suggerisce che gli individui costruiscano attivamente il loro sapere attraverso l'interazione con l'ambiente e gli altri individui. Questo implica che l'apprendimento non solo cambia la conoscenza individuale, ma anche il modo in cui gli individui si rapportano al mondo circostante, influenzando il cambiamento sociale. L'assimilazione acritica dei concetti di cambiamento e formazione potrebbe portare a una visione riduttiva dell'educazione come semplice strumento per adeguare gli individui alle esigenze del cambiamento sociale, trascurando la sua dimensione emancipatoria e critica. Una comprensione più sfumata, invece, riconosce l'interdipendenza tra cambiamento sociale e individuale, enfatizzando il ruolo dell'educazione nel promuovere la consapevolezza critica, la partecipazione attiva e la trasformazione sia personale che collettiva.

Sempre più frequentemente, infatti, quando si parla di formazione ci si riferisce quasi esclusivamente alla formazione professionale, quindi, ad un ambito deputato a fornire agli individui gli “strumenti” adeguati per rispondere alle esigenze mutevoli del variegato e complesso mondo del lavoro da cui (se non ben equipaggiati) si rischia di essere estromessi. A ben vedere siamo lontani dal concetto autentico di formazione *pedagogicamente* inteso, il cui principale obiettivo dovrebbe essere invece quello di produrre un reale cambiamento in termini di sviluppo globale ed emancipazione del soggetto.

Per queste ragioni il primo passo di una riflessione critica ed impegnata consiste nel riappropriarsi della categoria della formazione quale cardine della pedagogia, “disponendosi in una posizione di massima apertura, soprattutto per quanto riguarda i metodi, le categorie e sub-categorie di tutto il congegno del discorso pedagogico” (Sirignano, 2019a, p. 39).

Una formazione *pedagogicamente* intesa può quindi partire dalle storie delle narrazioni individuali e collettive, personali e sociali per consentire agli individui di intraprendere percorsi finalizzati all'emancipazione: il viaggio, quindi, è forse la metafora che più di altre interpreta il *fatto educativo*. Ci si mette in viaggio riflettendo su luoghi e persone incontrati lungo il percorso già compiuto, immaginando nuovi luoghi da scoprire riscoprire ed inventare in cui tutti sono in ascolto di sé e degli altri, poiché è dalle proprie e dalle altrui parole che *prende corpo* il proprio essere più genuino, che non potrebbe scaturire in alcun modo se venisse a mancare la relazione con l'altro.

L'educazione è il luogo dell'Utopia, di quel non ancora che può scaturire solo attraverso il percorso formativo, che non deve e non vuole fornire ricette preconfezionate, né configurarsi come mera trasmissione di nozioni:

“L'autobiografia non è soltanto un tornare a vivere: è tornare a crescere per se stessi e gli altri, è un incoraggiamento a continuare a rubare giorni al futuro che ci resta, e a vivere più profondamente - aiutati da quell'io necessario e tessitore reso più vigile e al contempo indulgente - quelle esperienze che per la fretta e la disattenzione degli anni cruciali non potevano essere vissute con la stessa intensità. per questo l'autobiografia è un viaggio formativo e non un chiudere i conti” (Demetrio, 1996, p. 16).

Mentre narriamo diventiamo più consapevoli di chi siamo, cosa facciamo, cosa desideriamo oppure di cosa ci addolora. Quando raccontiamo diamo un senso non solo all'evento specifico, ma a un'intera classe di eventi. Non si tratta di un puro esercizio narcisistico o di una pratica individualistica, poiché quando si intraprende un percorso narrativo *non siamo mai soli* e soprattutto non ci rivolgiamo mai esclusivamente al nostro ego. I percorsi autobiografici, infatti si connotano come percorsi auto-formativi e trasformativi con chiare finalità progettuali, pertanto, è necessario il confronto con gli altri, che ci consente di *“diventare”* autenticamente *altro*.

Seguendo la via tracciata dalla prospettiva delineata da Demetrio quella degli e per gli adulti può essere considerata a partire dal *“primato dell'educativo sul formativo”* (Demetrio, 1997, p. 40) in quanto, come scrive lo stesso autore:

a) la formazione permanente è scaduta ad indicare oggi, senza il respiro problematico che dovrebbe attraversarla, soltanto le attività di aggiornamento e riqualificazione sul o per il lavoro; b) la formazione degli adulti, lungi dall'esprimere quella sintesi richiamata tra istruire ed educare, in realtà viene utilizzata quasi esclusivamente per designare, nei diversi contesti (da quelli professionalizzanti, aziendali o socio-culturali, nonché volti al recupero delle capacità di base non acquisite, per tempo, a scuola), le attività intenzionalmente progettate e gestite da terzi per l'incremento di apprendimenti e cambiamenti che separano l'istruzione dall'educazione, anziché integrarle; c) la formazione in età adulta, quando viene evocata, espungere ogni riferimento alla dimensione specifica dell'apprendimento e assume una connotazione alcuni casi soltanto valoristica, in altri decisamente generica e astratta (Demetrio, 1997, pp. 40-41).

La prospettiva indicata da Demetrio riconosce l'interazione dinamica fra tre piani intrecciati che definiscono e il tema pedagogico in relazione agli adulti: l'educazione permanente come dimensione teoretica speculativa nonché politico strategica, l'educazione degli adulti come declinazione pragmatica derivante in gran parte dai fattori storici e sociali, e l'educazione in età adulta come percorso esistenziale degli individui, come storia di formazione (Demetrio, 1997, p. 16). Tra i tre aspetti intercorre una relazione ricorsiva che tiene assieme i campi della metareferenzialità, dell'eteroreferenzialità e dell'autoreferenzialità rispecchiando l'unità del processo, pur nella distinzione.

A partire da questi presupposti e richiamandosi alla necessità dello sviluppo di una coscienza ecologica ed ecologizzata che consenta *“1. la reintegrazione del nostro ambiente nella nostra coscienza antropologica e sociale; 2. la resurrezione ecosistemica dell'idea di natura; 3. l'apporto decisivo della biosfera nella nostra coscienza planetaria”* (Morin, 2007, p. 34), un contributo rilevante può essere rinvenuto in tutti quegli approcci educativi che valorizzano la riflessività e in particolar modo un particolare approccio autobiografico definito, da Duccio Demetrio, *Green Autobiography*.

Ristabilire l'equilibrio vitale riannodando quel filo verde delle nostre esistenze, non sempre visibile ad uno sguardo frettoloso e superficiale contribuisce a ridare nuova linfa non solo alle esistenze umane ma all'intero ecosistema. Nell'ottica della *Green Autobiography*, la narrazione di sé, intesa come cura sui, assolve al duplice compito di prendersi cura di sé e del mondo circostante. Sviluppa la solidarietà e la responsabilità che costituiscono due fonti della moralità (Morin, 2007). La scelta del termine *green*, dettata da ragioni molto profonde, rappresenta ormai il leitmotiv universalmente accettato e globalmente utilizzato in linea con l'impegno ambientalista, con consuetudini e mentalità che stanno cambiando radicalmente la modalità di guardare ed approcciare al mondo

della natura.

“Apparteniamo a innumerevoli, immensi o minuscoli mondi non umani, anche quando con tracotanza ribadiamo che siamo una specie superiore. Chi ama la natura sa contemplarla, vuole rispettarla, non se ne serve soltanto per il proprio piacere e per interessi senza freni, gli è di solito istintivo trovare le frasi giuste per esaltarne l'aspetto, le stranezze e le meraviglie [...] Quando capiamo che il gusto di una pesca matura, un airone alzatosi in volo, un sottobosco popolato di muschi e felci, si meritano da noi qualcosa di più delle nostre labbra, del nostro sguardo, [...] Con la scrittura, la formica quanto un cespo d'erba, un rampicante o un passero, un vitello o una zolla di terra entrano più intimamente a far parte della nostra vita. La scrittura salva noi stessi e tutto ciò che ci circonda: non ci separa dalle cose, ma ci offre la sensazione di farne parte. La natura, è vero, sembra possedere già i suoi libri dischiusi, cifrati e misteriosi; sa sfogliare le sue pagine fatte di aria, terra, foglie, acque, corpi di piume e di ali, di pelo, senza preoccuparsi di noi. [...] Se è e fu sempre così, non ci rimane che aggiungere le nostre storie alle sue. Offrendole le frasi, le trepidazioni e i concetti che non sa né potrà mai insegnarci a raccontare. Per farla amare da chi non se ne cura” (Demetrio, 2015, pp. 11-18).

Il “verde” è poi il colore della speranza, della fiducia, e trova una perfetta assonanza con il lemma “autobiografia” che considerato in chiave pedagogica ed educativa, rappresenta il luogo dell’emancipazione, del riscatto, della tensione verso un futuro migliore, che possiamo realizzare proprio grazie a quello spazio di libertà che ci offrono i percorsi di narrativi e che ci consentono di divenire consapevolmente coscienti di noi stessi e di ciò che ci circonda. È interessante riflettere su come anche Dilthey (1833/1954), ritenesse fondamentale per la comprensione del mondo umano, la “categoria formale del rapporto del tutto con le parti” (Dilthey, 1833/1954, p. 304). Tale categoria, rappresenta infatti la connessione significativa in cui attraverso la riflessione sulla vita, assume un senso l’esistenza individuale e la più diretta riflessione in cui si coglie questa connessione è l’autobiografia. Essa, infatti, rappresenta “la forma più alta e più istruttiva in cui ci troviamo di fronte l’intendimento della vita” (Dilthey, 1833/1954, p. 304). Colui che intende e colui che ha prodotto il corso della vita in questo caso si identificano ed abbiamo così “una particolare intimità del comprendere” (Dilthey, 1833/1954, p. 304). I ricordi passati vengono selezionati ed organizzati secondo un significato e collegati poi al presente. Queste operazioni vengono svolte al fine del comprendere e noi possiamo collegare le varie parti in una totalità grazie alle categorie di valore, scopo e significato, che vengono aggiunte a quelle generali del pensiero e successivamente messe in relazione con i concetti più ampi di formazione e di sviluppo della vita. Avverte Dilthey:

“Il corso della vita consiste di parti, consiste di Erlebnisse che stanno tra loro in una connessione interna. Ogni Erlebnis particolare è riferito a un io, di cui è parte; e per la sua struttura è legato con altre parti in una connessione. In tutta la vita spirituale noi troviamo la connessione; cosicché questa rappresenta una categoria che sorge dalla vita medesima. [...] Solo in quanto la vita stessa è una connessione strutturale in cui stanno gli Erlebnisse e cioè le relazioni che possono venir immediatamente vissute, ci è data la connessione della vita. Questa connessione viene appresa sotto una categoria suprema, che è una forma di asserzione su ogni realtà - il rapporto del tutto con le parti” (Dilthey, 1833/1954, p. 299).

La categoria della connessione che si fonda sulla relazione del tutto con le parti è fondamentale per comprendere sia l’individuo vivente che il mondo storico e, potremmo aggiungere, anche il mondo naturale; con essa, infatti, si può trascendere la temporalità della vita nello sviluppo, grazie alla categoria di significato. Il significato è la categoria più comprensiva sotto cui si può cogliere la vita (Dilthey, 1833/1954, p. 337), ed è anche la cifra su cui si innesta la valenza pedagogica del metodo autobiografico e delle storie di vita.

Vediamo dunque in cosa consiste “il modo specifico di questa relazione tra parte e tutto entro la vita” (Dilthey, 1833/1954, p. 338).

Nel fluire temporale della connessione della vita l’*Erleben*, rappresenta la vita come continuità di presente, passato e futuro (Dilthey, 1833/1954, p. 306). Le unità elementari sempre presenti di questo fluire, gli *Erlebnisse*, sono legati tra loro in un rapporto di significato delle parti per il tutto. Se cogliamo la vita in una connessione, grazie alla categoria del rapporto del tutto con le parti, vediamo questa connessione in relazione con il mondo esterno secondo le categorie del fare e del subire. In questo rapporto, la connessione della vita si rivolge al futuro po-

nendosi degli scopi al fine di realizzare qualcosa che non esiste ancora nella realtà, di raggiungere quello spazio dell'utopia, quel luogo del non ancora, che possiamo raggiungere solo attraverso significativi percorsi pedagogici che consentono al soggetto uomo-persona di formarsi e trasformarsi nella sua globalità. In questo rivolgersi al futuro, sorge la categoria della forza, in un modo del tutto diverso rispetto alla forma ipotetica che assume nelle scienze della natura: "nelle scienze dello spirito essa rappresenta l'espressione categoriale per qualcosa che può venir immediatamente vissuto" (Dilthey, 1833/1954, p. 308).

Questa categoria ci permette dunque di cogliere i mutamenti, le trasformazioni del corso della connessione di vita, e quindi illumina anche la categoria di sviluppo e trasformazione umana. Ma la connessione del corso della vita può essere compresa a fondo soltanto con la categoria "del significato che assumono le varie parti della vita in rapporto alla connessione della totalità, [...] - per cui - ogni sezione della vita dell'umanità può venire compresa solo in tal modo" (Dilthey, 1833/1954, p. 337). Tale relazione, tuttavia, non può mai compiersi completamente perché non si possiede mai la totalità; e ciò che noi possiamo porre in relazione è la valutazione del significato di quanto viene ricordato e ciò che poniamo come scopo nel futuro, nel raggiungimento di quella zona prossimale. Così la categoria di significato, ponendo l'esistenza di un significato nel corso della vita, non determina per questo quale sia tale significato. Ogni manifestazione della vita ha un significato perché è un segno della vita; allo stesso tempo la vita non significa niente di altro al di fuori di essa stessa. Il significato ha un suo senso solo in rapporto alla comprensione che si vuole avere della vita.

"Si dovrebbe attendere la fine del corso della vita, e solo nell'ora della morte si potrebbe guardare la totalità in base a cui constatare la relazione delle sue parti. Si dovrebbe attendere la fine della storia per possedere il materiale completo per la determinazione del suo significato. D'altra parte la totalità esiste per noi solo in quanto può venire compresa attraverso le sue parti" (Dilthey, 1833/1954, p. 339).

Il metodo autobiografico, ci consente di superare questo apparente limite, in quanto ci offre la possibilità di riflettere ermeneuticamente sulle nostre esperienze, durante alcuni momenti "topici" lungo tutto il corso della nostra vita, collocandole in un quadro di attribuzione di senso in un'ottica di progettualità.

4. Conclusioni

L'educazione degli Adulti entro le coordinate della società della conoscenza e finalizzata alla formazione della cittadinanza democratica necessita, per riacquisire e rigenerare gli elementi della partecipazione attiva e democratica che appaiono essere in crisi, superare un modello di formazione subordinato alle sole esigenze del mercato e acquisire quella coscienza ecologica che si fonda su un pensiero e una razionalità ecologizzanti, non solo per orientare gli individui alle difficili sfide della società complessa ma anche per riconquistare il senso e la motivazione alla partecipazione democratica. Le traiettorie proposte, lungo la strada dell'approccio alla *Green Autobiography*, costituiscono una possibile via che si apre al ventaglio delle prospettive, pedagogicamente declinate, che trovano nella responsabilità e nella solidarietà le coordinate di un percorso formativo fondato sul soggetto.

Note

* Il contributo è frutto di un lavoro condiviso, ai soli fini di attribuzione, i paragrafi sono così attribuiti: a Maria Federica Paolozzi l'introduzione e il paragrafo 1; a Stefania Maddalena il paragrafo 2. Le conclusioni e la bibliografia sono egualmente attribuibili.

¹ Maria Federica Paolozzi è Assegnista di Ricerca di Pedagogia Generale e Sociale (PAED-01/A), Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. federica.paoloz-

zi@unisob.na.it.

² Stefania Maddalena è Ricercatrice senior di tipo B, di Pedagogia Generale e Sociale (PAED-01/A), Dipartimento di Scienze filosofiche, pedagogiche ed economico quantitative, Università degli Studi G. d'Annunzio, Chieti-Pescara. stefania.maddalena@unich.it.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (A cura di). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Alheit, P. (1995). Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In P. Alheit et al., *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 57-74). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Baldacci, M. (2022a). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences and Society*, 1, 45-54. DOI: 10.3280/ess1-2022oa13755.
- Baldacci, M. (2022b). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino, & M. Rizzo (A cura di), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 23-32). Bari: Metis.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: GLF Editori Laterza.
- Colicchi, E. (2008). Pedagogia «tra sfide e utopie» e «società della conoscenza». *Studi sulla formazione*, 11(2), 15-24.
- Corbi, E., Musello, M., & Sirignano, F. M. (2018). Verso nuovi scenari della pedagogia e didattica della formazione. In E. Corbi, M. Musello, & F. M. Sirignano (A cura di), *Risorse umane e nuovi scenari formativi. Pedagogie, didattiche ed esperienze aziendali* (pp. 9-17). Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- Dato, D. (2009) *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (2015). *Green Autobiography. La natura è un racconto interiore*. Anghiari: Booksalad.
- Dilthey, W. (1954). *Critica della ragione storica*, (P. Rossi Trans.) Torino: Einaudi. (Original work published 1833).
- Frauenfelder, E. (2013). Presentazione. In E. Frauenfelder, & F. M. Sirignano (A cura di), *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (pp. 7-15). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Loiodice, I. (2005). *L'identità professionale dell'esperto per l'educazione in età adulta*.
- Lombardi, M. G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mancino, E., & Rizzo, M. (2022). Domini attraenti e scenari critici nell'incontro tra educazione e neoliberismi. In E. Mancino, & M. Rizzo (A cura di), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 1-22). Bari: Metis.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1999).
- Morin, E. (2001). *Il metodo. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1977).
- Morin, E. (2007). *L'anno I dell'era Ecologica*. Roma: Armando Editore.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1980).
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Ortega Y Gasset, J. (1962). *La ribellione delle masse*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1930).
- Paolozzi, E., & Vicinanza, L. (2018). *Diseguali. Il lato oscuro del lavoro*. Napoli: Guida editori.
- Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Santos, B. D. S., & Mazzolini, S. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*. Roma: Castelvecchi. (Original work published 2014).
- Secci, C. (2006). *Modelli di adultità, Problematiche dell'educazione*. Roma: Armando.
- Sirignano, F. M. (2013). La formazione «in frantumi». Dalla Bildung all'uomo flessibile. Prospettive pedagogiche per una «economia del bene comune». In E. Frauenfelder, & F. M. Sirignano (A cura di), *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (pp. 105-126). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sirignano, F. M. (2015). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti.
- Sirignano, F. M. (2019a). *La formazione pedagogica*. Napoli: Liguori.
- Sirignano, F. M. (2019b). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sirignano, F. M. (2021). La crisi delle democrazie europee e l'esigenza di una pedagogia politica. *Attualità pedagogiche*, 3(1), 122-133.

- Sirignano, F. M., & Maddalena, S. (A cura di). (2019a). *Costruire una nuova cittadinanza. Riflessioni e spunti per un impegno pedagogico*. Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- Sirignano, F. M., & Maddalena, S. (2019b). L'educazione democratica come architrave per contrastare le derive populiste. *Riflessioni pedagogiche. MeTis*, 9(2), 68-84.
- Tramma, S. (2016). Adulità, trasformazioni sociali ed educazione. *MeTis*, supplemento 2016, 15-26. <https://dx.doi.org/10.12897/01.00101>.
- Ulivieri, S. (A cura di). (1997). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Violante, L., Buttafuoco, P., & Mannese, E. (A cura di). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zagrebelsky, G. (2013). Il mondo delle idee. *La Repubblica*.

Orizzonti Educativi: PIAAC ed altre indagini EDA, politiche UE e vision UNESCO per una partecipazione democratica

Giuseppina Di Ture¹

Keywords

Indagini internazionali, Politiche UE, Futuri per l'educazione

Abstract

Partendo dall'analisi degli esiti di alcune ricerche internazionali relativamente alla valutazione delle competenze possedute dagli adulti (PIAAC), alla carente partecipazione degli adulti ad attività formative (Rapporto ISTAT) si evidenzia la necessità di promuovere e immaginare nuovi futuri per l'educazione, tenendo anche a riferimento alcune politiche UE, affinché si sviluppi la consapevolezza dell'importanza della formazione personale continua e della partecipazione democratica.

1. Introduzione

Secondo l'*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), l'educazione è uno strumento indispensabile per favorire lo sviluppo pacifico, superare le tensioni e le contrapposizioni ideologiche e religiose, combattere la lotta contro l'ignoranza e la povertà, l'oppressione e la guerra. Per affrontare queste sfide attuali occorre apprendere a "essere". Questa tesi, e temi ad essa correlati, già sostenuti nel Rapporto Faure del 1972 e nel Rapporto Delors del 1996, solo per citare alcuni fondamentali documenti di riferimento, fecero nascere l'idea ambiziosa che l'educazione, da estendere a tutta la vita (*lifelong learning*), fosse chiamata a governare le novità, a guidare il cambiamento sociale, a incalzare il futuro. Gli attuali sistemi formativi, gli innumerevoli strumenti e opportunità di educazione informale e non formale consentono alle persone di apprendere costantemente per migliorare ed ampliare le proprie conoscenze e competenze per la formazione personale e per la partecipazione attiva nella vita sociale e lavorativa. Nondimeno, alcune indagini evidenziano ancora delle criticità attinenti all'educazione degli adulti.

2. PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) tra i vari programmi che promuove a livello internazionale sostiene anche il PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Questo programma di ricerca riguarda la valutazione delle competenze della popolazione adulta tra i 16 ed i 65 anni di età ed ha come finalità quella di fornire esiti aggiornati e confrontabili a livello internazionale, relativamente alle competenze possedute dagli adulti nei Paesi partecipanti. I suddetti esiti rappresentano il punto di riferimento per la definizione e l'aggiornamento delle politiche educative e del lavoro, sia a livello nazionale che internazionale.

Il PIAAC studia le competenze definite dall'OCSE "*foundations skills*", considerate oggi fondamentali. Attraverso un questionario ed una serie di test, il Programma raccoglie informazioni sui percorsi di vita, di studio, di formazione e di lavoro, sull'ambiente sociale, sulle competenze di alfabetizzazione – *literacy* –, di alfabetizzazione matematico-scientifica – *numeracy* – e di problem solving. L'indagine, quindi, restituisce informazioni su come queste fondamentali competenze siano strettamente correlate al mercato del lavoro, al reddito, alla salute, alla

partecipazione democratica, al generale impegno sociale e politico. Al primo ciclo dell'indagine PIAAC², svolta nel periodo 2011/2012, hanno partecipato 24 Paesi, di cui 17 facenti parte dell'Unione Europea, tra cui l'Italia. I risultati internazionali di PIAAC sono stati resi noti nel Rapporto curato dall'OCSE e pubblicato nell'ottobre del 2013. L'inchiesta sulle competenze degli adulti (PIAAC) pone l'Italia all'ultimo posto nella graduatoria dei paesi partecipanti rispetto alla percentuale degli individui intervistati che ottengono un punteggio al livello intermedio o superiore nella scala delle competenze linguistiche. Risulta evidente come nell'area di competenza relativa alla literacy ed in quella denominata numeracy e problem solving, in Italia, la proporzione degli intervistati con un punteggio corrispondente a livello inferiore è tra le più elevate. A tal proposito il 27.7% degli adulti italiani possiede competenze linguistiche di livello basso, contro il 15.5% della media dei paesi partecipanti. Anche per quanto riguarda le competenze matematiche, il 32% degli italiani ha competenze di livello basso, contro il 19% alla media internazionale. In considerazione a quanto sottolineato, appare evidente che si attenda, con molto interesse, il Rapporto del secondo ciclo PIAAC partito nel gennaio 2018, di cui, ad oggi, sono solo disponibili i Framework teorici, anche in lingua italiana. Il secondo ciclo di PIAAC³, a cui aderiscono, al momento, oltre trenta Paesi al mondo, mira a tre grandi obiettivi:

1. Rappresentare il quadro delle competenze necessarie per l'andamento efficace nel mercato del lavoro e nella società in generale;
2. Comprendere e considerare quali fattori individuali, istituzionali e sociali possano influire sullo sviluppo, sul mantenimento e sulla perdita delle competenze nel corso della vita;
3. Fornire ai responsabili politici strumenti per migliorare e incrementare lo sviluppo, il mantenimento e l'impiego produttivo delle competenze nei vari ambiti.

Per il 2024 è prevista la pubblicazione del Rapporto Internazionale da parte dell'OCSE. Come nel decennio passato, dedicato al primo ciclo, i dati raccolti da PIAAC forniranno, ai decisori politici e alla comunità scientifica, indicazioni oggettive e consistenti per la progettazione e l'orientamento delle politiche e degli interventi nell'istruzione, nella formazione e nel mercato del lavoro.

3. La formazione degli adulti | Anno 2022 – Report Istat 8/04/2024

Il Report Istat (Istituto Nazionale di Statistica) pubblicato l'8 aprile 2024, è in linea con quanto precedentemente evidenziato, anche se si focalizza essenzialmente sulla rilevazione della partecipazione ad attività di formazione degli adulti. Il Report, infatti, fa riferimento agli esiti dell'Indagine sulla formazione degli adulti (*Adult Education Survey – AES*) promossa dalla Commissione Europea, che viene svolta periodicamente da tutti i Paesi dell'Unione Europea – in base a determinati regolamenti che ne definiscono contenuti e modalità di rilevazione – e rappresenta una delle fonti principali di dati sulla partecipazione degli adulti ad attività di istruzione e formazione, sia formale che informale e non formale.

I dati, generati in modo armonizzato, sono confrontabili a livello internazionale e rappresentano uno strumento utile ai policy makers per la programmazione di politiche efficaci per l'aggiornamento e la riqualificazione del capitale umano, anche in riferimento al fatto che si sta concludendo l'Anno Europeo delle Competenze, istituito con lo scopo di favorire l'apprendimento permanente e sviluppare le competenze dei lavoratori, con particolare attenzione a quelle digitali e alle tecnologie attinenti alla sostenibilità ambientale. Il confronto internazionale mostra come l'Italia sia in ritardo rispetto ai principali Paesi UE: tra gli adulti di età compresa tra 25-64 anni, il tasso di partecipazione alle attività di formazione (formali o non formali) è pari a 35,7% (quasi 11 punti percentuali sotto il valore medio europeo) e colloca il nostro Paese al 21° posto nella classifica UE27. Sono dunque lontani gli obiettivi del Consiglio europeo per il 2025 che, per i 25-64enni, fissa il tasso minimo di partecipazione alle attività di istruzione e formazione al 47%.

La partecipazione degli adulti a percorsi di istruzione e formazione risulta molto legata ad alcune caratteristiche socio-demografiche come l'età, il livello di istruzione, il background familiare, la condizione occupazionale e professionale. Tale andamento si osserva anche negli altri Paesi europei, sebbene su livelli e con dinamiche di decrescita differenti. Il report, oltre a mettere in evidenza la problematica dell'educazione degli adulti e la partecipazione ad attività formative in Italia, analizza come il gap sia più elevato in coloro che sono disoccupati e/o occupati a bassa qualifica, oltre a rilevare come i cittadini stranieri siano penalizzati se arrivano in Italia dopo aver compiuto 10 anni di età. Emerge, inoltre, come il mezzogiorno è sia più distante dai dati inerenti al Centro-nord, soprattutto per l'istruzione non formale, e come vi sia, tra gli occupati ad elevata qualifica, una maggiore partecipazione delle donne ad attività formative. Le possibili spiegazioni rispetto a quanto rilevato sono diverse: responsabilità familiari e costi, mancanza di forte motivazione alla partecipazione, scarso interesse, ridotto ricorso ad attività di orientamento, carente istruzione nella fascia 18-24 anni.

4. La rilevanza dell'educazione degli adulti

Dalle analisi dei risultati PIAAC e dai dati che si evincono dal Report dell'Istat, emerge il ruolo fondamentale svolto dai processi di istruzione e formazione istituzionali e dalle Organizzazioni /Associazioni nel definire le competenze dei rispondenti.

Le indagini, pertanto, evidenziano il crescente interesse, a livello internazionale, per l'educazione in età adulta. Il motivo principale è da individuare in una prospettiva che tende a sviluppare, nelle singole persone e nella comunità, una maggiore consapevolezza dei rispettivi diritti mediante un forte impegno civile, ponendo alla base il diritto all'educazione, presupposto fondamentale per l'emancipazione culturale, sociale e politica di un paese. L'aspetto fondamentale sul quale è necessario investire concretamente per rispondere alle esigenze formative di singoli e di gruppi, si basa sull'educazione degli adulti, che si attua mediante l'apprendimento continuo, la cui finalità principale, discostandosi da quella specificatamente scolastica, si estende ad un concetto ampio di sviluppo che mira a formare una cittadinanza partecipativa, attiva e costruttiva. L'educazione in età adulta è oggi incentivata e sostenuta dalle rafforzate capacità degli Stati di costruire politiche e sistemi di apprendimento permanente efficaci e inclusivi, in linea con l'Obiettivo di sviluppo sostenibile 4 dell'Agenda ONU 2030⁴, "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti".

5. Competenze chiave per l'apprendimento e LifeComp

Tale visione di apprendimento si basa essenzialmente sullo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Parlamento Europeo & Consiglio dell'Unione Europea, 2006; European Commission, 2018) che definiscono una serie di competenze base necessarie per lavorare e vivere nel XXI secolo. L'obiettivo è quello di far sì che ogni persona posseda le competenze essenziali necessarie per lo sviluppo personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupazione. A queste Raccomandazioni ha fatto seguito, nel 2020, "LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence" (Sala, Punie, Garkov & Cabrera, 2020) a cura dell'European Commission's Joint Research Centre, relazione scientifica e strategica del Centro Comune di Ricerca (JRC)⁵, il servizio della Commissione europea per la scienza e la conoscenza. La pubblicazione di questo documento intende fornire un supporto scientifico al processo decisionale europeo.

Il Centro Comune di Ricerca (JRC) ha elaborato il quadro LifeComp in collaborazione e per conto della Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (DG EAC). Attiene al terzo quadro di riferimento delle competenze che il JRC ha contribuito a sviluppare, facendo seguito al già consolidato "Quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini", conosciuto anche come DigComp (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017), e al "Quadro europeo delle competenze imprenditoriali", EntreComp (Bacigalupo, Kampylis, Punie

& Van den Brande, 2016). Si ritiene che il LifeComp rappresenti un'integrazione fondamentale a questi e ad altri quadri, e che possa addirittura diventare un riferimento, dal momento che si occupa di life skills, ovvero di quelle competenze e abilità che ognuno dovrebbe continuare a sviluppare nel corso della propria vita.

Il documento presenta uno schema concettuale per l'area di competenza dedicata a "Personale, Sociale e Imparare ad Imparare". Esso si rivolge ai sistemi di istruzione, agli studenti e ai discenti in generale. *LifeComp* intende sistematizzare la necessità di migliorare le competenze personali e sociali attraverso l'istruzione e l'apprendimento permanente, nonché promuovere le modalità di apprendimento.

Il *LifeComp* evidenzia tre aree di competenza interconnesse: "Personale", "Sociale" e "Imparare ad Imparare". Ogni area include tre competenze: autoregolazione, flessibilità, benessere (Area Personale); empatia, comunicazione, collaborazione (Area Sociale); mentalità orientata alla crescita, al pensiero critico e alla gestione dell'apprendimento (Area Imparare ad Imparare). Ogni competenza, a sua volta, ha tre descrittori che corrispondono al modello di "consapevolezza, comprensione, azione". Questa esplicitazione non va intesa come una gerarchia di diversi livelli di rilevanza, nella quale alcuni sono prerequisiti per altri, piuttosto, sono tutti da considerarsi complementari e necessari. A questo punto, senza addentrarci nel documento specifico a cui si è fatto riferimento, ci si chiede quali possibili azioni mettere in campo per lo sviluppo delle *LifeComp*, nonché delle competenze chiave.

La Commissione europea ha proposto, per poi essere adottato dal Parlamento e dai governi degli Stati membri, l'anno europeo delle competenze, 2023-2024. Con quest'ultimo, l'UE si prefigge quattro obiettivi fondamentali:

- promuovere investimenti maggiori, più efficaci e inclusivi nella formazione e nel miglioramento del livello delle competenze;
- garantire che le competenze siano adeguate alle esigenze del mercato del lavoro;
- abbinare le aspirazioni e le competenze delle persone alle opportunità offerte dal mercato del lavoro, in particolare per la transizione verde e digitale e la ripresa economica;
- attrarre persone provenienti da paesi terzi con le competenze necessarie all'UE, anche rafforzando le opportunità di apprendimento e la mobilità e agevolando il riconoscimento delle qualifiche.

La Commissione, pertanto, promuove: azioni per l'analisi del fabbisogno di competenze, eventi, campagne di sensibilizzazione per sostenere il miglioramento delle competenze, anche ai fini della riqualificazione; sostiene, inoltre, azioni per il riconoscimento delle qualifiche rilasciate anche al di fuori dell'UE.

6. Rapporto della Commissione Internazionale Sui "Futuri dell'Educazione" – UNESCO

A queste esigenze della società odierna, sempre più complessa e, al contempo, fragile e incerta, sembra dare una risposta di ampio respiro il Rapporto della Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione⁶, pubblicato nel 2023 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura-UNESCO, "Re-Immaginare i nostri futuri insieme – Un nuovo contratto sociale per l'educazione".

L'UNESCO nel 2019 ha istituito la Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione per re-immaginare come la conoscenza e l'apprendimento possano modellare e migliorare il futuro dell'umanità e dell'intero pianeta. Il nuovo contratto sociale prospettato nel Rapporto rappresenta l'opportunità per trasformare positivamente il futuro e si basa, essenzialmente, "[...] sul diritto ad un'educazione di qualità lungo tutto l'arco della vita, considerando l'insegnamento e l'apprendimento come sforzi sociali condivisi e quindi beni comuni" (UNESCO, 2019, p. vi). La formazione formale, informale e non formale nel corso della vita ha svolto e svolge un ruolo fondamentale nella trasformazione delle società umane, mette in contatto la persona con il mondo e con gli altri, espone a nuove possibilità, rafforza le capacità di dialogo e di azione, consolida la partecipazione democratica. Tuttavia, come emerge dal Rapporto "[...] per plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili, occorre trasformare l'educazione stessa" (UNESCO, 2019, p. 1).

I principi fondamentali che sottendono il Rapporto, così come riportati nel documento, sono i seguenti:

- Garantire il diritto a un'educazione di qualità per tutto l'arco della vita. Il diritto all'educazione, sancito dall'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, deve continuare a essere il fondamento del nuovo contratto sociale per l'educazione e deve essere ampliato per includere il diritto a un'educazione di qualità per tutto l'arco della vita. Deve comprendere anche il diritto all'informazione, alla cultura e alla scienza, nonché il diritto di accedere e contribuire al patrimonio comune di conoscenze che sono state acquisite progressivamente nel corso di generazioni e sono in continua trasformazione.
- Rafforzare l'educazione come sforzo pubblico e bene comune. In quanto sforzo sociale condiviso, l'educazione costruisce scopi comuni e consente agli individui e alle comunità di prosperare insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione non deve solo garantire finanziamenti pubblici per l'educazione, ma anche includere un impegno a livello di società per comprendere tutti nelle discussioni pubbliche sull'educazione. Questa enfasi sulla partecipazione è ciò che rafforza l'educazione come bene comune, una forma di benessere condiviso che viene scelto e raggiunto insieme.

Il Rapporto analizza in modo approfondito varie "preoccupazioni" che caratterizzano i nostri tempi, quali l'analisi dell'espansione incompleta e iniqua dell'educazione, la povertà persistente e le disuguaglianze – sempre più in aumento –, le esclusioni sociali di vario genere, le problematiche ambientali, le nuove tecnologie – che connettono e al tempo stesso dividono –, l'arretramento delle democrazie e della partecipazione democratica attiva, il futuro incerto del lavoro. Queste diverse perturbazioni emergenti hanno implicazioni significative per l'educazione. L'Intelligenza artificiale, l'automazione, le trasformazioni strutturali, ad esempio, stanno modificando gli scenari educativi, sociali e occupazionali in ogni parte del mondo.

Dal Rapporto UNESCO emerge, altresì, come i modi in cui si organizza l'educazione nei vari Paesi non siano sufficientemente adeguati a garantire società giuste e pacifiche, un pianeta sostenibile e un progresso condiviso. Le opportunità educative e formative a cui si è esposti nel corso della vita e in vari e diversificati contesti culturali e sociali dovrebbero essere colte e ampliate; i luoghi di apprendimento naturali, costruiti e virtuali, ossia l'apprendimento formale, informale e non formale, dovrebbero essere adeguatamente correlati tra loro, sviluppando attentamente le competenze e le potenzialità di ciascuno. Data questa premessa, nasce la necessità di individuare un nuovo contratto sociale per l'educazione che superi la discriminazione, l'emarginazione e l'esclusione e che favorisca e garantisca l'uguaglianza in termini di genere, di etnia, di religione o di qualsiasi altra caratteristica che potrebbe essere usata per discriminare ed escludere.

Il nuovo contratto sociale dovrebbe prevedere un programma di ricerca collaborativo che sostenga fortemente il diritto all'educazione per tutto l'arco della vita e che si focalizzi sul diritto all'educazione di includere le diverse modalità di apprendimento, compreso lo scambio di conoscenze oltre confine. Sembra rilevante, a tal proposito, menzionare *"Europe on the Move" – learning mobility opportunities for everyone*, proposta di Raccomandazione del Consiglio europeo che intende rendere le opportunità di apprendimento all'estero più accessibili a tutti i giovani, anche a coloro che hanno minori opportunità. Promuove inoltre l'attrattiva dell'UE quale destinazione di apprendimento per i talenti provenienti da altri paesi. Risulta evidente che tale proposta di Raccomandazione intende fortemente promuovere lo scambio di conoscenze oltre confine come modalità integrativa, stimolante e arricchente per l'apprendimento.

Affinché sia possibile un nuovo contratto sociale, il Rapporto UNESCO prende in considerazione vari aspetti rilevanti per rinnovare l'educazione, in particolare le "Pedagogie della cooperazione e della solidarietà" dovrebbero basarsi su principi condivisi di non discriminazione, rispetto della diversità e giustizia riparativa, ed essere inquadrare in un'etica della cura e della reciprocità. Per questo motivo richiedono un apprendimento partecipativo, collaborativo, interdisciplinare, intergenerazionale e interculturale; esse contribuiscono al patrimonio comune

di conoscenze per tutto l'arco della vita, riconoscendo le opportunità uniche di ogni età e livello di educazione. L'educazione, pertanto, oggi deve essere pensata prevedendo percorsi pedagogici a ogni età e fase della vita. Il Rapporto UNESCO sostiene, quindi, che oggi si debba estendere la visione di educazione a tutti gli spazi e i tempi della vita, oltre alla scuola, considerata da sempre spazio privilegiato e tempo per l'educazione. Un aspetto fondamentale è, appunto, il diritto all'educazione per tutti nel corso dell'intera vita; così come l'apprendimento è continuo, anche l'educazione deve essere sostenuta, estesa e arricchita a tutti i livelli della società e della vita collettiva, cogliendo e promuovendo qualsiasi opportunità di apprendimento – formale, informale, non formale – potenzialmente educative, pedagogiche e significative per un futuro condiviso. Con il cambiamento delle attuali economie e società, è necessaria la creazione di percorsi multipli e flessibili. L'educazione, piuttosto che essere reattiva e/o adattiva alle trasformazioni in atto, dovrebbe essere riconcettualizzata intorno ad un apprendimento che sia veramente trasformativo, come un processo continuo prioritario ad ogni forma di inclusione e di partecipazione. A tal fine, il diritto all'informazione e il diritto alla cultura, come necessarie componenti abilitanti del diritto all'educazione, vanno sostenuti e garantiti, così come va garantito il diritto alla connettività per tutti. Per favorire un nuovo contratto sociale per l'educazione, la Commissione sollecita un'agenda di ricerca collaborativa a livello mondiale, fondata sul diritto all'educazione lungo tutto l'arco della vita che accolga i contributi di associazioni territoriali, educatori e educatrici, istituzioni, settori e culture diverse.

Il Rapporto dell'UNESCO individua quattro priorità chiave legate alla ricerca e all'innovazione per i futuri dell'educazione, in particolare: "La Commissione sollecita un'agenda di ricerca collettiva, generalizzata e mondiale, basata sul diritto all'educazione per tutti, che indaghi i cambiamenti", ponendo il focus sull'alfabetizzazione e sul pensiero del futuro. La conoscenza, i dati e le evidenze devono includere fonti e modi di sapere diversi" (UNESCO, 2019, p. 134), che possano offrire differenti punti di vista per una comprensione condivisa dell'educazione. "L'innovazione educativa deve riflettere una gamma molto più ampia di possibilità in contesti e luoghi diversi" (UNESCO, 2019, p. 134). I confronti e le esperienze devono rispondere in modo adeguato alle diverse realtà sociali e storiche di un determinato contesto.

Occorre, quindi, riformulare "la ricerca per un nuovo contratto sociale per l'educazione con il contributo di tutti quelli invitati a portarla avanti" (UNESCO, 2019, p. 135). Le istituzioni di ricerca, i governi e le organizzazioni internazionali hanno una responsabilità speciale nella partecipazione e nel sostegno di un'agenda di ricerca che catalizzi la co-costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione.

Il Rapporto lancia un appello per una rinnovata collaborazione internazionale in grado di rispondere ai futuri bisogni, alle future sfide e alle possibilità dell'educazione. Dal Rapporto emerge che la Commissione sollecita tutte le parti coinvolte nel settore educativo a collaborare a livello globale e regionale per generare scopi condivisi e soluzioni comuni alle sfide educative, in modo particolare per coloro il cui diritto all'educazione è maggiormente minacciato dalle sfide globali.

"La cooperazione internazionale dovrebbe operare secondo un principio di sussidiarietà, sostenendo e rafforzando le capacità degli sforzi locali, nazionali e regionali di affrontare le sfide" (UNESCO, 2019, p. 145).

Per rafforzare i nuovi impegni, norme e standard in materia di educazione, sarà necessario aumentare la responsabilità nel rispettare gli impegni in materia di educazione e promuovere in modo coordinato i miglioramenti in questo campo. "Resta importante concentrarsi sui finanziamenti internazionali allo sviluppo per i Paesi a basso e medio reddito" (UNESCO, 2019, p. 145): questo vale in particolare per i Paesi con economie fortemente vincolate e popolazioni giovani, soprattutto in Africa. Occorrono anche finanziamenti mirati alle popolazioni il cui diritto all'educazione è compromesso da crisi ed emergenze.

"Gli investimenti ordinari in evidenze, dati e conoscenze sono un'altra parte essenziale di una cooperazione internazionale efficace" (UNESCO, 2019, p. 146), il principio di sussidiarietà dovrebbe supportare ogni azione che

sostenga la capacità locale, nazionale e regionale. È necessario rafforzare l'apprendimento reciproco e lo scambio di conoscenze in modo trasversale tra le società e le frontiere, sia in azioni fondamentali come porre fine alle disuguaglianze educative e alla povertà e migliorare i servizi pubblici, sia in sfide a lungo termine determinate dall'automazione e dalla digitalizzazione, dalla migrazione e dalla sostenibilità ambientale.

Le ampie argomentazioni affrontate nel Rapporto sostengono la più estesa partecipazione riguardando insegnanti, università, governi, organizzazioni internazionali, giovani e singoli cittadini; ciò implica piattaforme comuni e una responsabilità condivisa, basata sul concetto dell'educazione come bene globale, pubblico e comune e sull'attuazione di un nuovo contratto sociale per l'educazione per affrontare le sfide globali.

7. Conclusioni

Si attende, allora, la pubblicazione degli esiti dell'indagine PIAAC, ricerca già effettuata e attualmente in fase di completamento, nonché quella relativa alla prossima indagine Eurostat in merito all'educazione degli adulti, promossa dalla Commissione europea, per cogliere evoluzioni ed avanzamenti nei vari ambiti previsti dai rispettivi programmi.

Rimane, intanto, l'esigenza di agire su un sistema di intervento sia pubblico che privato per favorire un dialogo continuo tra i responsabili coinvolti, a livello internazionale, nazionale e territoriale, al fine di migliorare sia le offerte dei servizi educativi e formativi, formalmente strutturati, sia migliorare l'accesso alle occasioni di formazione informale e non formale, nell'ottica di un apprendimento che sia permanente, per lo sviluppo delle competenze chiave e per il potenziamento delle *LifeComp* e, per i più anziani, creare le condizioni, almeno, per il loro mantenimento. Occorre mettere al centro le persone, riconoscere loro il diritto soggettivo, fornire servizi adeguati valorizzando le competenze di ciascuno. Si rivela fondamentale riconoscere la centralità della persona, tuttavia essa deve sempre relazionarsi con la collettività e con le istituzioni che sono tenute, mediante l'attuazione di politiche adeguate, a rimuovere gli ostacoli che possono impedire di accedere liberamente e consapevolmente alla formazione continua, orientata a consentire alle persone di creare un benessere sociale ed economico per se stesse, per le loro famiglie e le comunità di appartenenza. Affinché ciò avvenga è necessario stimolare riflessioni, ma anche indurre ogni persona all'azione: mediante atti individuali e collettivi di determinazione, leadership, resilienza, creatività e cura, l'educazione può essere potenziata e ampliata per ispirare costantemente alla partecipazione attiva dei cittadini alla vita democratica e alla società europea e non solo, per costruire un futuro sostenibile, inclusivo e giusto.

Note

¹ Giuseppina Di Ture è Dirigente Scolastica in quiescenza (DS anche di CPIA). Attualmente Formatrice personale scolastico, collaboratrice INDIRE in qualità di Ambasciatrice EDA/ERASMUS+ e tutor per le valutazioni candidature SCH.

² Cfr. <https://www.oecd.org/skills/piaac>.

³ Cfr. <https://www.anpal.gov.it>.

⁴ Cfr. <https://www.agenziacoesione.gov.it>.

⁵ Cfr. <https://publications.jrc.ec.europa.eu>.

⁶ Cfr. <https://ec.europa.eu/commission/>.

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. DOI: 10.2791/160811.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens*. With eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI:10.2760/38842.
- Di Rienzo, P. (2024). *Educazione e apprendimento degli adulti*. Roma: Carocci.
- European Commission. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (15/06/2024)
- Florenzano, F. (2024). *Alfabeto maggiore. L'apprendimento permanente bene pubblico*. Roma: EdUP.
- Marescotti, E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.
- Meirco, M., & Scardigno, F. (A cura di). (2022). *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*. Milano: Ledizioni.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Knowles, M., Holton, E. F. III, & Swanson, R. A. (2016). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Knowles, M., & Formenti, L. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Parlamento europeo, & Consiglio dell'Unione europea. (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, 30(2006), 10-18.
- Petolicchio, A. (2019). *Progettare per competenze. La progettazione nella logica del «lifelong learning»*. Roma: Anicia.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (Eds.). (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Educare all'impegno civico e sociale attraverso la collaborazione tra CPIA e enti del territorio: Un caso di studio*

Marcella Milana¹

Keywords

Impegno civico e sociale, CPIA, Territorio, Educare alla cittadinanza

Abstract

L'articolo dà conto di uno studio di caso sul modo in cui le collaborazioni attivate tra un CPIA del Nord Italia e vari enti del territorio fossero in relazione con la promozione dell'impegno civico e sociale di studenti e studentesse, ed in particolare le idee di impegno civico e sociale a queste sottese. Dalla molteplicità delle voci intercettate (personale docente, educatori territoriali, studenti e studentesse) sono emersi alcuni aspetti cruciali per la promozione dell'impegno civico e sociale che meritano particolare attenzione, tra i quali una visione sostanzialmente deprivativa sottostante un modello per lo sviluppo di impegno civico e sociale che procede per stadi. Alla luce di ciò, si suggerisce la necessità di esplorare approcci alternativi che concettualizzino l'impegno civico e sociale non solo quale esito ma anche quale strumento dei percorsi di educazione alla cittadinanza.

1. Introduzione

Nel presente articolo si dà conto di uno studio di caso (Stake, 1995; Sorzio, 2020) che ha indagato il modo in cui le collaborazioni attivate tra un CPIA del Nord Italia e vari enti del territorio fossero in relazione con la promozione dell'impegno civico e sociale di studenti e studentesse ed in particolare le idee di impegno civico e sociale a queste sottese². Lo studio è stato realizzato nell'ambito del progetto PRIN RE-SERVES *La ricerca al Servizio delle Fragilità Educative* conclusosi nel 2023 (Milana, Perillo, Muscarà, & Agrusti, 2023).

Per la realizzazione del caso di studio, oltre a documenti istituzionali, sono state raccolte, tra luglio e dicembre 2020, 5 interviste con il personale scolastico, incluso il Dirigente scolastico. Su queste basi sono poi stati individuati i referenti di 8 enti territoriali con i quali sono state realizzate ulteriori interviste, tra febbraio e aprile del 2021. Infine, sono state realizzate, nel dicembre 2021, 5 interviste di gruppo con 9 studenti e 16 studentesse iscritti/e ai corsi di Licenza media (1) e di italiano come lingua seconda (4), tutti con background migratorio. Tutte le interviste, raccolte sulla base di adesione volontaria, sono state audio-registrate e trascritte, e poi analizzate attraverso una codifica tematica di tipo induttivo (Saldaña, 2016).

È utile premettere che nell'anno scolastico precedente lo studio di caso (a.s. 2020/2021) erano iscritti al CPIA in questione quasi 3 mila persone, per lo più con background migratorio (89%). Le donne risultavano in maggioranza sia tra le persone con background migratorio (56%), che non (69%). Le fasce d'età maggiormente rappresentate erano i/le giovani/e adulti/e tra i 25-39 anni con background migratorio, e gli/le autoctoni/e di 60 anni e più, con una preponderanza di persone di nazionalità marocchina (19,47%), italiana (10,99%), Indiana (10,36%), e Srilankese (10,08%). Complessivamente il 18% delle persone era in possesso di un diploma di scuola primaria, il 23% di un diploma di istruzione secondaria inferiore e il 37% di un diploma di scuola secondaria superiore o oltre, mentre non erano disponibili dati sul livello di istruzione per il restante 23%.

Nel prosieguo dell'articolo si presenta una sintesi dei risultati, dando brevemente conto degli scopi delle collaborazioni in essere (sezione 2), delle attività associate da studenti e studentesse con background migrante

all'impegno civico e sociale e come questo viene significato (sezione 3), prima di portare a sintesi (sezione 4) e discutere (sezione 5) la prospettiva multi-attoriale sull'impegno civico e sociale emersa dallo studio, nonché un modello per lo sviluppo di impegno civico e sociale che procede per stadi. In conclusione, si suggerisce la necessità di esplorare approcci alternativi che concettualizzino l'impegno civico e sociale non solo quale esito ma anche quale strumento di percorsi di educazione alla cittadinanza.

2. Il perché delle collaborazioni per la promozione di impegno civico e sociale

Diversi sono gli scopi perseguiti attraverso le collaborazioni CPIA-enti del territorio oggetto di studio. Quanto richiamato dalle docenti intervistate ruota, sostanzialmente, attorno a tre nuclei tematici, non mutualmente esclusivi: supportare gli studenti e le studentesse inseriti nei percorsi scolastici, offrire loro modelli familiari sostitutivi, quando necessari, e sostenerne la progettualità professionale.

Il primo nucleo tematico (*supportare studenti e studentesse inseriti/e nei percorsi scolastici*) riguarda la volontà di offrire un più adeguato supporto a studenti e studentesse inseriti/e nei propri percorsi scolastici che, anche attraverso l'orientamento scolastico, possa contrastarne la dispersione scolastica, e permettergli l'eventuale proseguimento negli studi a livello secondario e/o professionale.

Il secondo nucleo tematico (*offrire modelli familiari sostitutivi*) riguarda gli studenti e le studentesse minorenni con problematicità, come vengono percepiti, in particolare, i/le minori inseriti in comunità a causa di un provvedimento di allontanamento dalla residenza familiare o quale misura alternativa alla detenzione, nonché nell'ambito dell'accoglienza di minori stranieri/e non accompagnati/e, e dei minori (per lo più ragazze) vittime di sfruttamento sessuale. In tutti questi casi le collaborazioni in essere sono volte a offrire anche modelli familiari sostitutivi a quelli esperiti nella famiglia di origine o assenti.

Il terzo nucleo tematico (*sostenere la progettualità professionale*) concerne il sostegno alla progettualità professionale per giovani e adulti/e, anche attraverso l'attivazione sociale e lavorativa. In particolare, il sostegno alla progettualità professionale accompagna i due suddetti scopi in maniera complementare, quando trattasi, in particolare, di minori che vivono in comunità di accoglienza.

Se si prendono in considerazione gli enti del territorio, i principali nuclei tematici emergenti fanno riferimento, da una parte, all'ampliamento delle relazioni interpersonali di/delle utenti e, dall'altra, alla promozione dell'integrazione di/delle utenti con background migratorio anche attraverso il rafforzamento della rete di servizi pubblici rivolti a cittadini/e in condizioni di povertà economica e/o sociale, ivi inclusi i cittadini e le cittadine di Paesi terzi. Il primo nucleo tematico (*ampliamento delle relazioni interpersonali*) comprende anzitutto aspetti legati alla creazione di legami di amicizia che possono instaurarsi tra pari, andando a compensare una povertà relazionale soprattutto da parte di pubblici fragili, come vengono percepiti tanto i/le minori stranieri/e non accompagnati/e che risiedono presso le comunità di accoglienza che alcune categorie di cittadini/e che si rivolgono ai servizi di promozione al lavoro. L'ampliamento delle relazioni interpersonali presenta, inoltre, un importante risvolto di promozione sociale in quanto oltre all'ampliamento delle relazioni amicali, offre maggiori opportunità di scambio di informazioni utili per la "vita sociale, formativa e lavorativa". Per cui, sia l'inserimento nel contesto scolastico del CPIA, sia il coinvolgimento del personale docente del CPIA nell'erogazione di attività formative presso le sedi degli enti del territorio creano un contesto sociale che, vissuto, permette tanto la socializzazione che l'acquisizione di competenze trasversali, come il saper stare con altri.

Il secondo nucleo tematico (*promuovere l'integrazione*) che emerge dalle interviste con gli enti del territorio riguarda sia una migliore integrazione degli/le utenti con background migratorio, sia la possibilità di quanti appartenenti a culture diverse, incluso l'autoctona, "di 'metticciarsi', [...] di colorarsi, di scambiarsi, di confrontarsi" (ET_2). All'interno di questo nucleo tematico può essere ricompresa anche la volontà di "qualificare e arricchire

[...] l'offerta dei servizi pubblici, informativi, di orientamento" (ET_13) attraverso migliori sinergie tra le pubbliche amministrazioni e la rete nazionale dei CPIA.

È interessante rilevare come gli intervistati presso gli enti del territorio abbiano portato alla luce scopi di natura diversa, che solo parzialmente richiamano, integrandoli, quelli già indicati dal personale docente.

3. Il punto di vista di studenti e studentesse

Tenuto conto di quanto emerso dalle interviste con il personale docente e degli enti del territorio, in questa sezione si dà voce agli studenti e alle studentesse a beneficio dei quali si rivolgono le attività frutto di collaborazioni istituzionali.

Le interviste agli studenti e alle studentesse gruppo si sono concentrate sulle attività da loro associate all'impegno civico e sociale, e come questo viene significato.

Gli studenti e le studentesse intervistati/e associano all'impegno civico e sociale alcune esperienze vissute, in particolare attività di volontariato presso strutture o organizzazioni (con anziani, malati di Alzheimer, bambini), attività di solidarietà nei confronti di persone in difficoltà (ad esempio donazione di beni di prima necessità, supporto emotivo, cedere il posto agli anziani sull'autobus), e azioni per migliorare l'ambiente in cui si vive. Per lo più le esperienze citate di volontariato presso organizzazioni o strutture fanno riferimento ad esperienze vissute dalle persone con background migrante nel Paese d'origine, e ad azioni di solidarietà spontanee agite anche nel presente della migrazione.

L'impegno civico e sociale si manifesta, secondo gli/le intervistati/e, sia attraverso azioni di supporto a persone in difficoltà o di rispetto dell'ambiente, sia attraverso il rispetto delle regole e del vivere comune, il rispetto del luogo di accoglienza, la costruzione di un pensiero nuovo e la lotta alle ingiustizie.

Rispetto alle esperienze agite quindi, nei significati attribuiti all'impegno civico e sociale, trova spazio, oltre ad una prospettiva di assistenza e supporto che si esercita in azioni di compensazione, anche lo sviluppo di pensiero critico e promozione di giustizia sociale.

Nella riflessione sull'impegno civico e sociale, e sui comportamenti ad esso connessi, emergono dalle interviste di gruppo alcuni fattori che possono incidere, secondo gli studenti e le studentesse, sul suo sviluppo. Questi riguardano le caratteristiche individuali (attitudini, propensioni, valori), il contesto familiare (esempio, stimolo, educazione), e i tratti culturali. Rispetto al ruolo della scuola c'è una netta distinzione tra il ruolo della scuola frequentata nel proprio Paese di origine e il CPIA: alla prima è riconosciuto un ruolo centrale nella proposta di esperienze di volontariato, anche a livello strutturale, come parte dell'offerta formativa. Al CPIA, sono invece riconosciute principalmente due funzioni: l'insegnamento della lingua e la conoscenza del territorio. Non sono citate attività associate all'impegno civico e sociale realizzate con il CPIA, ma piuttosto attività che possono favorire lo sviluppo, ad esempio, la sensibilizzazione all'educazione ambientale.

Oltre alla proposta di attività strutturate, secondo studenti e studentesse, la scuola può educare all'impegno civico e sociale anche attraverso l'esempio del personale docente, la loro passione nell'insegnamento, l'attenzione che rivolgono agli studenti e alle studentesse e la gentilezza della loro comunicazione. L'impegno civico e sociale deve però essere supportato da alcune condizioni. In primo luogo, è importante per gli studenti e le studentesse essere riconosciuti come soggetti agenti, al di là delle proprie fragilità o della propria condizione. In secondo luogo, è fondamentale saper comunicare per costruire relazioni all'interno della comunità e quindi agire all'interno di essa. Inoltre, agire comportamenti di impegno civico e sociale è associato alla necessità di avere tempo libero per dedicarsi ad attività aggiuntive rispetto all'ordinario, il lavoro, la scuola, la famiglia. Probabilmente in questi casi si associa l'impegno civico e sociale ad attività strutturate come il volontariato.

Infine, tra i comportamenti associati all'impegno civico e sociale, sono molti gli esempi collegati alla pandemia da

COVID-19 che ha creato o accentuato situazioni di disagio, di fragilità e necessità cui alcuni/e intervistati/e hanno risposto intensificando il supporto nei confronti di chi aveva più bisogno, sia con donazioni di generi di prima necessità, sia creando maggiori legami sociali con persone che a causa dell'isolamento precauzionale, rischiavano di rimanere sole.

4. Una prospettiva multi-attoriale sull'impegno civico e sociale

A questo punto è possibile esaminare in maggior dettaglio quali siano le idee di impegno civico e sociale che emergono dalle interviste con tutti gli attori coinvolti (personale docente, rappresentanti degli enti del territorio, studenti e studentesse).

Anzitutto, l'idea di impegno civico e sociale che emerge dalle interviste con il personale docente sembra non prescindere dalle loro percezioni della propria utenza, in più occasioni definita, "molto particolare", per cui

"è chiaro che l'attenzione deve essere anche maggiore a tutte le sfumature che si possano evidenziare in qualsiasi momento, sia con il ragazzino minore sia con la donna di cinquant'anni, con l'uomo di trenta, con tutte le persone che chiedono a noi di aiutarle comunque tra virgolette a inserirsi nel tessuto sociale in maniera totale" (CP_DOC_2).

È forse per questo che l'idea di impegno civico e sociale che emerge dalle interviste, sia del personale docente sia degli enti del territorio, sembra ruotare attorno alla centralità dell'autonomia del/la cittadino/a.

L'autonomia del/la cittadino/a risalta quale obiettivo verso cui tendere attraverso la formazione di studenti e studentesse che avviene sia attraverso le attività curriculari che le pratiche messe in atto in interazione tra CPIA ed enti del territorio, al fine di rendere gli utenti cittadini/e attivi/e. "Per cui... protagonista-essere protagonisti, in qualsiasi cosa che si fa. [...] Ecco, questo intendo io come cittadino attivo ad ampio raggio" (CP_DIR_1). "[...] l'obiettivo cardine è quello dell'autonomia, quindi che il ragazzo possa uscire e, come dicevo prima, camminare con le proprie gambe" (ET_15).

L'autonomia implica, però, alcune precondizioni, su cui il CPIA lavora. La prima è essere capaci di comunicare senza la necessità di affidarsi ad altri/e che fungano da intermediari/e. Ciò è reso possibile primariamente attraverso l'acquisizione della lingua, in particolare della lingua italiana come lingua seconda da parte degli studenti e delle studentesse di origine straniera. È quindi la padronanza di una lingua ufficiale e comune nel territorio di riferimento, locale e nazionale, che viene considerata quale prerequisito affinché studenti e studentesse possano integrarsi all'interno dei contesti di vita, studio e lavoro, attuali e/o potenziali. "Allora, integrarsi nella comunità lo intendiamo sia per quanto riguarda l'apprendimento linguistico, perché se non si ha padronanza della lingua è difficile integrarsi all'interno della società in cui si vive, sia anche creare quelle competenze, possibilità, per entrare anche nel mercato del lavoro" (CP_DIR_1).

In particolare, nel caso delle donne di origine straniera, l'autonomia ottenuta con l'acquisizione della lingua italiana viene vista come una possibilità di ampliare il proprio orizzonte di possibilità, tant'è, che anche l'insegnamento della lingua italiana "[...] in realtà è solo un trampolino di lancio nel senso che una volta che noi a queste donne insegniamo ovviamente la lingua italiana cerchiamo anche di pensare con loro anche ad un progetto di vita" (CP_DOC_2).

Pertanto, essere capaci di comunicare senza la necessità di affidarsi ad altri/e viene considerato, in particolare per le donne, anche un mezzo per uscire da quella "profonda malinconia" per aver lasciato la terra d'origine. L'importanza della lingua italiana come strumento per partecipare attivamente alla vita della comunità è sottolineata anche dagli studenti e dalle studentesse come condizione per mettersi in relazione con le altre persone ed aiutare chi ha più bisogno. "La scuola è importante perché adesso so scrivere e leggere e posso aiutare altre persone. Questo è molto importante" (CP_STU3).

Ma la capacità di comunicare ed integrarsi nei diversi contesti di vita, studio e lavoro, ancora più nel periodo post-COVID-19, implica quale prerequisito anche l'acquisizione e la capacità d'uso di linguaggi e competenze digitali per poter accedere a conoscenze e servizi. "[...] Effettivamente non solo perché ci viene richiesto dalle linee-guida, ma cercare di istruire subito nell'uso di determinate tecnologie, nell'uso finalizzato poi allo studio, alla vita, al lavoro deve essere una priorità" (CP_DOC_4).

Un secondo prerequisito, oltre alla capacità di comunicare, per essere autonomi/e, è conoscere e comprendere il contesto all'interno del quale cittadini/e di origine straniera sono attualmente inseriti/e. Da questo punto di vista, pur riconoscendo e mettendo in valore la ricchezza della diversità culturale che caratterizza la vita all'interno del CPIA, sembra emergere una consapevolezza tra il personale docente di "far da tramite" tra la cultura d'origine di studenti e studentesse e la cultura di accoglienza di cui le docenti sono volenti o nolenti rappresentanti. "[...] Ci troviamo ad avere a che fare con gente di tutti i posti del mondo, tantissime differenze culturali e dobbiamo in qualche modo far da tramite per spiegare loro qual è il nostro modo di vivere e al tempo stesso impariamo moltissimo da loro [...]" (CP_DOC_1).

Se ciò è un aspetto imprescindibile della relazione educativa in un contesto multiculturale, quale si presenta essere quello del CPIA oggetto di studio, è sempre presente anche un rischio di un'acculturazione del/la diverso/a affinché si adatti al modo di vivere predominante nel contesto culturale di chi lo/a accoglie e forma. Conoscere il territorio è un obiettivo anche di alcune delle azioni promosse dagli enti del territorio, che cercano di rendere il territorio quanto più possibile familiare per i/le i/le propri/e utenti.

Una terza preconditione dell'autonomia e quindi, in questa visione, della capacità di esercitare impegno civico e sociale, è la possibilità di essere economicamente indipendenti attraverso il lavoro. Ci sono infatti alcune condizioni di vita che vengono viste come prioritarie, legate ad una sopravvivenza dignitosa, senza la quale non si ha la possibilità di contribuire a pieno titolo alla società.

"In questo senso la responsabilità del cittadino, il suo impegno civico, che è promosso dall'ente attraverso le sue attività, è un impegno civico che si traduce in un impegno lavorativo [...] Perché nel momento in cui una persona, un soggetto si realizza dal punto di vista lavorativo, e quindi raggiunge una sua inclusione economica e finanziaria, riesce poi ad esprimere e a essere presente, nonché a riversare sul territorio di riferimento le sue capacità e la sua condizione di occupato, che va a generare dei benefici, oltre l'aspetto della remunerazione e quindi del reddito" (ET_13).

Anche il riferimento di studenti e studentesse alla necessità di avere tempo disponibile per essere di supporto dal punto di vista dell'impegno civico e sociale, oltre agli impegni familiari e lavorativi, che sono vissuti come irrinunciabili, rimanda in un certo senso alla dimensione del lavoro e della tranquillità economica come una condizione per poter poi dedicarsi anche agli altri. L'autonomia fino qui richiamata quale perno di sviluppo di cittadini/e verso cui tendono gli sforzi congiunti del CPIA e degli enti del territorio non va però confusa con l'individualismo in quanto viene riconosciuto, soprattutto dal personale docente, il diverso senso della solidarietà che sembrerebbe permeare le diverse culture coinvolte nel processo educativo. Proprio il senso di solidarietà e l'aiuto reciproco vengono individuati quale terreno da coltivare anche a fini educativi, con una doppia valenza. Da una parte quale strumento a sostegno del percorso di acquisizione di autonomia di studenti e studentesse del CPIA, attraverso la solidarietà tra pari, d'altra parte quale occasione per gli/le stessi/e di "portare il loro contributo" alla comunità esterna.

"[...] nel momento in cui noi facciamo loro vedere che ci sono delle istituzioni anche di volontariato, anche di assistenza eccetera loro sono ben felici di partecipare, di portare il loro contributo, e quindi è una funzione direi basilare il CPIA... sia per fare conoscere a queste persone le varie realtà sia per integrarle, aiutarle ad integrarle nelle varie realtà [...]" (CP_DOC_1)

Oltre all'autonomia, un'altra preconditione per esercitare impegno civico e sociale è quella di essere visti, di essere riconosciuti come soggetti agenti, di poter essere protagonisti e non considerati/e solo come persone in

difficoltà, fragili, in condizioni di bisogno. Questi aspetti sono sottolineati dagli studenti e dalle studentesse, così come dagli enti del territorio, per cui l'impegno civico e sociale ha come obiettivo, ma anche quale precondizione, quella di poter usufruire delle stesse opportunità di realizzazione personale e farsi promotori/rici essi/e stessi/e di azioni di cambiamento e supporto nella società.

"[...] il nostro obiettivo macro, è quello di favorire l'integrazione. Che vuol dire però concretamente come obiettivo concreto - sempre macro - è quello di lavorare per le pari opportunità in tutti gli ambiti, perché i cittadini stranieri abbiano le stesse opportunità dei cittadini italiani a prescindere quindi dalla... dalla loro origine nazionale o etnica. Ecco, quindi questo è l'obiettivo macro." (ET_1)

Infine, tra i significati associati all'impegno civico e sociale da studenti e studentesse, oltre all'assistenza e supporto tra cittadini/e che si esercita in azioni di compensazione, e nell'attenzione all'ambiente naturale e sociale, trova spazio anche la consapevolezza che "fare il bene della società è cercare di migliorare le cose sbagliate che ha" (CP_STU2). "Una persona impegnata socialmente è una persona che [...] non solo vede l'ingiustizia ma, fin dove può, cerca di eliminarla" (CP_STU1). Il richiamo esplicito al saper vedere l'ingiustizia e cercare di eliminarla, nelle interviste di gruppo con studenti e studentesse è indicativo che la loro idea di impegno civico e sociale comprende la promozione di giustizia sociale.

5. Discussione e conclusioni

Dalla molteplicità delle voci intercettate nel corso di questo studio sono emersi alcuni aspetti cruciali per la promozione dell'impegno civico e sociale di studenti e studentesse dei CPIA nonché utenti di vari enti del territorio, che meritano particolare attenzione.

Il lavoro educativo come impegno civico e sociale – La consapevolezza della condizione di fragilità e marginalità sociale coniugata ad un profondo senso di giustizia sociale dà forma alla modalità agita da quanti sono coinvolti nei processi educativi con studenti e studentesse del CPIA. Quindi l'impegno civico e sociale è innanzitutto quello agito dal personale docente che si fa interpellare da questa fragilità assumendosi la responsabilità di lavorare per cercare di offrire anche ai propri studenti e studentesse le opportunità da cui finora sono stati/e preclusi/e a causa spesso di una situazione di svantaggio "cumulativo" (Flanagan & Levine, 2010). Ciò non sorprende dato che la nascita e lo sviluppo dell'educazione degli adulti affondano le proprie radici nella pratica stessa della democrazia, sia contribuendo al suo sviluppo, sia all'emancipazione delle persone in condizioni di maggiore fragilità (Imel, 2012). Per questo assume un rilievo determinante il contributo del/la singolo/a docente, mosso/a da un'etica personale che dà forma al modo di intendere il proprio impegno professionale come impegno civico e sociale.

La diagnosi 'deprivativa' delle competenze di studenti e studentesse – L'accento sulla dimensione delle fragilità di studenti e studentesse attiva quanti svolgono un ruolo educativo ad impegnarsi per fornire loro opportunità che gli/le sarebbero altrimenti precluse. Al contempo può indurre ad una sorta di diagnosi 'deprivativa', che pur rispecchiando una situazione di oggettiva difficoltà esistenziale di molti dei soggetti che frequentano il CPIA, può portare ad enfatizzare le capacità di cui questi sono considerati privi, trascurando ciò che già nel presente sarebbero in grado di realizzare (Rapanà, Dusi & Cima, 2023). Ciò richiama alla distinzione, ricorrente nella letteratura sugli approcci all'educazione alla cittadinanza (Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010), tra 'essere un cittadino' (*being a citizen*) e 'diventare un cittadino' (*becoming a citizen*), che presuppone essere coinvolti in un processo propedeutico, una sorta di palestra della cittadinanza, che ancora non sarebbe pienamente accessibile a causa di mancate competenze dell'individuo. Ci sono sicuramente alcune barriere 'soggettive' che impediscono una partecipazione attiva all'interno della comunità e senz'altro l'assenza di una buona competenza comunicativa e linguistica è una di queste. Ma ci sono anche barriere 'strutturali' che non favoriscono tale processo: ad esempio, una piena cittadinanza è preclusa a molti degli/le utenti dei CPIA, che vivono nel nostro Paese con titoli di sog-

giorno che non prevedono il diritto di voto o l'accesso a molti concorsi pubblici, che consentirebbero un loro ingresso nelle Istituzioni. Porre l'accento sulle barriere, implica lavorare soprattutto, come si è visto nei paragrafi precedenti, in un'ottica di compensazione, per intervenire sui prerequisiti individuali considerati necessari ad agire l'impegno civico e sociale, quindi l'autonomia, le competenze linguistiche e prosociali, la conoscenza della cultura del Paese ospitante.

La centratura sullo sviluppo delle competenze individuali – Un modello 'deprivativo' e la convinzione che per partecipare a pieno titolo alla società sia fondamentale essere soggetti autonomi spinge il CPIA a lavorare su alcune competenze legate, ad esempio, alla conoscenza della lingua, del territorio, dei servizi, della sua cultura e delle regole che ne governano la convivenza civile, e sull'apprendimento di competenze professionalizzanti che possano facilitare l'inserimento di studenti e studentesse nel mondo del lavoro e garantire quell'indipendenza economica che contribuisce allo sviluppo dell'autonomia. Se l'autonomia è un aspetto fondamentale per l'esercizio di impegno civico e sociale da parte di soggetti in grado di deliberare e fare scelte consapevoli, l'accento sulle competenze individuali, sul successo scolastico e professionale, può distogliere un altro elemento altrettanto centrale nell'impegno civico e sociale, ovvero la presenza di uno sguardo rivolto verso l'esterno, oltre la sfera dei propri bisogni o quelli dei propri cari, arrivando a comprendere l'intero spazio sociale, locale o globale (Amnå, 2012). Dalle interviste con gli studenti e le studentesse emerge invece un'attenzione legata all'altro da sé, seppur limitata in particolare alla sfera dei/le propri/e connazionali, non tanto per una forma di chiusura nei confronti della società in cui sono inseriti/e, ma per la percezione di non sentirsi adeguatamente considerati/e come soggetti agenti e quindi esclusi dal consorzio sociale, in quanto stranieri/e. Negli enti del territorio invece c'è una maggiore attenzione sullo sviluppo della persona che abbraccia tutto il suo "essere", oltre alle competenze tecniche specifiche.

Un modello di sviluppo dell'impegno civico e sociale a stadi – L'individuazione di aspetti di fragilità e il successivo lavoro per colmare queste carenze suggerisce un modello di integrazione a 'stadi', secondo cui le attività tese a fornire al singolo quelle competenze che gli consentiranno poi di intrecciare relazioni interpersonali significative e poi di contribuire allo sviluppo della società. L'impegno civico e sociale sarebbe qui l'esito dello sviluppo di competenze individuali, messe in atto nella cerchia dei "prossimi significativi" (pari, familiari, vicini di casa, etc.) per essere poi eventualmente agite in un contesto di promozione del bene pubblico. Ma l'impegno civico e sociale può anche essere considerato uno strumento per lo sviluppo individuale, interpersonale e sociale (Amnå, 2012), quasi in un percorso opposto, in cui è l'esperienza di impegnarsi in un determinato contesto che può far scaturire nuove competenze individuali, relazionali, influenzando anche il proprio comportamento all'interno della società in senso più ampio. Questo rovesciamento di prospettiva implica una considerazione della condizione di studenti e studentesse come 'cittadini/e' anziché 'cittadini/e in divenire', ossia di soggetti agenti a cui possono già essere proposte attività di impegno civico e sociale, seppur limitate alle reali possibilità concesse dalla situazione oggettiva.

Come mostrano alcune ricerche, esiste una correlazione tra classe sociale e partecipazione attiva, per cui le persone che si trovano in una condizione di marginalità sociale sarebbero meno coinvolte in una partecipazione attiva nella società (Flanagan & Levine, 2010). Questo non solo per lo 'svantaggio cumulativo' cui si accennava sopra, ma per le limitate possibilità di 'reclutamento' offerte da istituzioni come la scuola, i contesti lavorativi, religiosi, etc. Per questo motivo sembra particolarmente importante che il CPIA – già consapevole del ruolo decisivo e spesso sussidiario che riveste nei confronti delle traiettorie future di studenti e studentesse – si attivi per fornire occasioni di impegno civico e sociale, che questi/e fanno fatica ad intercettare al di fuori dell'esperienza scolastica. Ciò vale in particolare per i più giovani che frequentano il CPIA.

La situazione è in parte diversa per le persone adulte, che hanno già avuto esperienza, generalmente nei Paesi

d'origine, di impegno civico e sociale, attraverso il volontariato, la raccolta di fondi, etc. In questi casi, non si tratta di 'alfabetizzare' ad una nuova esperienza, ma di promuovere un legame sociale attraverso la creazione di reti interpersonali che possano suggerire l'esistenza di appartenenze altre rispetto a quella culturale, e sulla base delle quali si desidera agire in senso civico e sociale. L'impegno civico e sociale in questo caso può essere ostacolato da un legame sociale molto precario, un'estraneità persistente, tra persone provenienti da altri Paesi e il Paese d'arrivo, da una parte non sempre accogliente, dall'altra percepito come luogo transitorio, strumentale a realizzarsi professionalmente, ma che si vorrebbe lasciare appena possibile.

In sintesi, il tema cruciale che dà forma sia alle collaborazioni tra CPIA ed enti del territorio che alla declinazione del concetto stesso di impegno civico e sociale indagati è quello della percezione di un'utenza particolarmente fragile e a rischio di dispersione scolastica e marginalità sociale. L'analisi dei dati ha individuato un modello per lo sviluppo di impegno civico e sociale che procede per stadi, con l'obiettivo di fornire al singolo le competenze necessarie per partecipare attivamente alla società. Si tende quindi a colmare le lacune nella conoscenza della lingua, del territorio, delle regole della convivenza, lasciando ad un momento successivo la possibilità di inserirsi in un sistema di relazioni significative, solo quando le competenze individuali lo possono consentire.

Potrebbe essere utile esplorare approcci alternativi che non considerino solo l'impegno civico e sociale come l'esito di un percorso di educazione alla cittadinanza, ma anche come strumento attraverso cui le persone possono acquisire e migliorare competenze individuali e sociali, che consentano loro di essere protagonisti attivi della comunità in cui vivono.

Note

* Si ringraziano la Dott.ssa Francesca Rapanà, la Dott.ssa Francesca Lasi e la Dott.ssa Marialuisa Damini per il contributo a vario titolo apportato alla realizzazione dello studio di cui si dà conto nel presente articolo.

¹ Marcella Milana è Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Verona.

² Per una revisione della letteratura sulle collaborazioni tra istituzioni scolastiche e territorio per la promozione dell'impegno civico e sociale si rimanda a Rapanà, Milana & Marzoli (2021).

Riferimenti bibliografici

- Amnå, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35(3), 611-627. DOI: 10.1016/j.adolescence.2012.04.011.
- Flanagan, C., & Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *Future Child*, 20(1), 159-179. DOI: 10.1353/foc.0.0043.
- Imel, S. (2012). Civic Engagement in the United States: Roots and Branches. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 135, 5-13.
- Milana, M., Perillo, P., Muscarà, M., & Agrusti, F. (A cura di). (2023). *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Rapanà, F., Milana, M., & Marzoli, R. (2021). La collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio per la promozione dell'impegno civico e sociale. *Encyclopaideia*, 25(60), 25-43.
- Rapanà, F., Dusi, P., & Cima, R. (2023). Le collaborazioni tra scuola e territorio per la promozione di impegno civico e sociale. In M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà, & F. Agrusti (A cura di), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali* (pp. 98-125). Milano: Franco Angeli.
- Sherrod, L. R., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. A. (Eds.). (2010). *Handbook of research on civic engagement in youth*. John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9780470767603.ch11.
- Sorzio, P. (2020). Ragionare per casi. In P. Sorzio, & C. Bembich, *La ricerca empirica in educazione Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido* (pp. 31-50). Roma: Carocci.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Value-based learning for sustainable agriculture: the Crescendo experience

Angelo Fanelli¹

Keywords

Sustainability, Value-based learning, Agriculture, Soft skills, Theatre

Abstract

Within the context of a KA210-ADU project called Crescendo, currently implemented in Italy with Spanish and Turkish partners, we strove to adopt Value-based Education (VBL: Knoch et al, 2022), extending it in two directions: adult education and sustainability within the context of EU agriculture. The paper summarizes the lessons learnt so far and systematizes a series of reflections aimed at fellow trainers in the European learning field.

1. The challenges of Value-Based Learning for adults in agriculture and sustainability

In their T-Kit 14, Snežana Bačlija Knoch, Sérgio Gonçalves and Susie Nicodemi (2022) give an in-depth illustration of the Value-Based Learning approach (VBL), in effect calling on us – trainers involved in the EU learning environment – to finally shed all illusions of neutrality and explicitly embrace an epistemology of training interventions centered on values. The overall aim of VBL is to understand “...what values are and what they mean in order to empower learners to embrace and embody them in their actions and behaviours” (Knoch et al., 2022, p. 31).

Within VBL, “values are evident and explicit, they are clearly communicated and elaborated and are accompanied by dialogue and reflection (Knoch et al., 2022, p. 29)”. For Knoch et al. this approach entails the “paradigm shift” of a competence-based approach – that is, going from learning factual knowledge towards “learner-centered environments where the process is designed to meet learners where and how they are or, in other words, to start from their needs and experience” (Knoch et al., 2022, p. 31). This shift brings to the forefront of training the facilitation of self-reflection, self-assessment, and a focus on the process of learning as a way to open up avenues for participants to explore the “hidden part of the iceberg”: attitudes, values², ingrained beliefs, etc. – as a consequence, training methods and tools must adapt, particularly when dealing with topics (such as Human Rights Education, Intercultural Education, Democratic Citizenship Education, and Global education) and training contexts (mobility projects in youth work) that are crucial for today’s Europe.

As an international group of *Erasmus+* trainers, we took up the challenge and strove to apply VBL in two directions: extending it to the domain of adult education and deepening it with respect to the specific field of values related to sustainable agriculture. The opportunity has been a KA210-ADU project with the title of *Crescendo (Creative communication and Soft skills for agriCultural Entrepreneurs for the sustainable Development Of Europe)*, submitted in Italy in the Spring of 2023 and currently in the implementation phase³.

*Crescendo*⁴ targets participants working in sustainable agriculture from Italy, Spain and Turkey, training them for soft skills with methodologies of Theatre (Boal, 1995; Boal, 2022; Campbell, 2019), Communication (Bateson, 1972) Linguistic Coaching⁵, and Arts (Propp, 1968). Underlying the project, a postulation specifically related to values: in order for EU agriculture to become sustainable and carbon-neutral by 2050, farmers must believe in what

they do for the environment and be able to *communicate* such beliefs (to peers, consumers, local communities and in general to all stakeholders) – the unstated assumption being that, in order to believe in something, one must first *be aware* of what one believes in, so we devised a set of tools geared towards such pedagogic goal.

The promise of VBL was immediately evident to us: what is ‘greenwashing’, we reflected, if not communication that contradicts the underlying *values* of the communicating actor? How can we support sustainable agriculture in the EU, we reasoned, if not by helping farmers *discover their values* in the first place (and subsequently helping them to convey them to their audiences)? What skills are crucial to support the diffusion of sustainable agriculture, we asked, if not soft ones i.e., those related to interacting with others (and with oneself)? Doesn’t this entail a cultural and psychological shift?, we reasoned: changing the traditional image of a passive, silent (male) farmer bent towards the ground into an active one, that of (female and male) stewards of our European foods and landscapes, endowed with a voice with which to be heard?

We discovered that – just like agronomic innovations – assessing VBL is possible only through the concrete design and the (still ongoing) implementation; through practice more than theory, that is. Throughout the implementation of *Crescendo*, we are progressively identifying areas of direct and uncontested application of the underlying epistemology of VBL to the concrete domain of adult education for sustainable agriculture; we are also finding ourselves confronting areas where the paradigm requires some tweaking and problematic areas challenging our pre-conceptions, and putting us in front of dilemmas. I believe that sharing those can be of help to other trainers working along the same lines.

Table 1 gives an overview of the organization of the first step of implementing *Crescendo*, what we called the *Conception Workshop* (the data provided in this article come from this project phase).

Day	Session	Time	Title	Content	Coordinator
1	1.1	09:00 - 11:00	INTRODUCTION TO THE CW	<i>Ice-breaking activities, presentations, introduction to the Conception workshop, Action-Learning group exercise</i>	LIBEROPENSATORE
		11:00 - 11:30			
	1.2	11:30 - 13:00	DISCUSSION & PROGRAM ELABORATION	<i>Detailed illustration of ice-breaking exercises and discussion of potential role in pilot course, feedback from farmers</i>	LIBEROPENSATORE
		13:00 - 14:30			
1.3	14:30 - 17:00				
	17:00 - 19:30				
1.4	19:30 - 23:00	Human beings Theatre Workshop	<i>Experiencing Human Being Intercultural Theatre Workshop</i>	SMASCHERATI	
2	2.1	10:00 - 12:00	FROM ICE-BREAKING TO IMPROVISING	<i>Discussion on previous night's experience & adaptation of techniques to CRESCENDO: Lesson and demonstration of Proxemics</i>	SMASCHERATI
		13:00 - 14:30			
	2.2	14:30 - 16:30	TURKIE'S PROPOSALS	<i>Training modules proposed by KOCAELI BEUFA: "Dealing with conflictual situations" "Moving and dancing guided meditation"</i>	KOCAELI
		16:30-17:00			
2.3	17:00 - 19:00	DISCUSSION & PROGRAM ELABORATION	<i>Detailed illustration of Turkiye's exercises and discussion of potential role in pilot course, feedback from farmers</i>	KOCAELI	
	20:00 - 21:30				
3	3.1	09:00 - 11:00	SPAIN'S PROPOSALS	<i>Training modules proposed by BRUTAL: "You Are My Eyes", "If I was...I would be", "Awakening the Body"</i>	BRUTAL
		11:00 - 11:30			
	3.2	11:30 - 13:00	DISCUSSION & PROGRAM ELABORATION	<i>Detailed illustration of Spain's exercises and discussion of potential role in pilot course, feedback from farmers</i>	BRUTAL
		13:00 - 14:30			
3.3	14:30 - 16:30	LIBEROPENSATORE'S PROPOSALS	<i>Training modules proposed by Liberopensore: "Totemic in fabula: exploring our vision of sustainability through clay and the language of the fairy tale"</i>	LIBEROPENSATORE	
	16:30-17:00				COFFEE BREAK
3.4	17:00 - 18:30	DISCUSSION & PROGRAM ELABORATION	<i>Detailed illustration of Liberopensore exercises and discussion of potential role in pilot course, feedback from farmers</i>	LIBEROPENSATORE	
	20:30				
4	4.1	09:00 - 11:00	WRAPPING UP	<i>First draft of the program + definition of next steps</i>	LIBEROPENSATORE
		11:00 - 11:30			
	4.2	11:30 - 13:00	WRAPPING UP	<i>First draft of the program + definition of next steps</i>	LIBEROPENSATORE
		13:00 - 14:30			
4.3	14:30 - 19:00		AFTERNOON IN PERUGIA + Short video-Interviews of trainers in the Centre of Perugia		
4.3	19:30 - 22:30	Human beings Theatre Workshop	<i>Experiencing Human Being Intercultural Theatre Workshop</i>		

Table 1 – Overview of the Crescendo Conception Workshop (Perugia, Feb. 27th – March 1st, 2024)

2. Bringing participants into the (training) kitchen

In February 2024, we implemented the first step of the *Crescendo* project⁶: an international *Conception Workshop* bringing together a team of trainers from Italy, Spain, and Turkiye with a group of Italian participants working in sustainable agriculture. Following the VBL approach, our explicit goal was to co-develop the Course Program for the subsequent Pilot Courses to be held in the three countries the following winter. In other words, we

opened up the “training kitchen” to our participants, allowing them to experience firsthand the training modules proposed by each national team, to comment on them, to discuss the utility of each module to their concrete professional needs⁷, and possibly to propose changes to the program itself (as Table 1 shows, among other things this was allowed by alternating experiential sessions and debriefing/design sessions).

The experience showed us that when participants enter the “training kitchen”, something amazing happens: trainers have the opportunity to test their “training recipes” directly against the “taste” of participants – their real-world, practical, professional needs (and values: more on this below). On the other hand, participants have the opportunity to express their opinions and give feedback on the various “tastings” proposed by the trainers, and to understand what goes on “behind the scenes” of the training sessions themselves. This decision - bringing together participants and trainers to co-design the training program, rather than separating design from implementation – had important consequences. The first: the *Crescendo* trainings which will be held in Italy, Spain, and Turkey in the winter of 2024-5 will be grounded on participants’ needs and will already have been tested *in corpore vili*, so to speak. Moreover, four days of co-designing the program allowed trainers and participants to explore their *respective* values, rather than simply being an opportunity, for us trainers, to observe participants’ values at a (safe) distance. As a consequence, participants had the opportunity to reflect on their own, on their peers’, and on our (trainers’ that is) values, asking themselves what their true needs might be. In the words of one participant:

[The workshop] allowed me [the] specific time to think about my larger goals, beyond to giving my contribution to changing the aesthetics of consumerist and colonialist gardens; it allowed me to know that other people also value a pioneering vision of evolution of the sustainable practices that I already carry out in my gardens, and that this interest could evolve into a line of courses or in any case the development of community knowledge that could be advantageous for all those who want to collaborate with me and with the group that is being formed.

Incidentally, us, trainers, were put in the same (generally uncomfortable) position.

3. From feeding to growing food

From a pedagogical viewpoint, VBL goes “...beyond the cognitive, beyond knowledge [...] and towards holistic learning” (Knoch et al., 2022, p. 29), incorporating the body and emotions within the training intervention and overcoming an exclusive focus on transmitting knowledge. This triggers a change in the practice of training, away from what we could label a “feeding perspective” - whereby trainers “feed” participants with pre-determined content – towards a “growing food” perspective⁸, whereby trainers equip learners with the tools to “cultivate their own training food” through an experiential learning cycle: “when taking part in learning mobility projects, young people will inevitably be faced with their own values, the values of others and most likely wider community and societal values. Therefore, values should be put at the forefront, as a fireplace gathering young people around them” (Knoch et al., 2022, p. 36).

Given *Crescendo*’s focus on sustainable agriculture, the *feeding vs. growing* metaphor is helpful not just at the face value of the project title – sustainable agriculture in and of itself being a call onto consumers and citizens to “bring to the surface” their own values about food, healthy lifestyles, and the natural environment (which, let’s not forget, includes us human animals). For us trainers, this translated quite seamlessly into designing and implementing experiential training modules – from theatre methods to communication, from “guided meditations” to work with clay and the symbolic language of the fairy tale – to create opportunities for participants to discover, explore, reflect upon and, if needed, update their “values” – that is to grow their own “training food” (it also put us under a certain amount of strain, as discussed below). In the words of one participant:

I learned that to understand how to proceed with my sustainability projects, it’s important to take time. I learned that there are specific techniques for calmly making one’s intentions arise. I understood the importance of taking a certain distance from one’s own idea, so as to understand how to deal with the requests I might have to

make to organizations and users who could help me.

Our project choice had been from the start to rely on the methodologies of Theatre, Communication, Linguistic Coaching, and Artistic Creativity, so as to give the entire project an experiential and action-learning direction: exploring the body and emotions beyond cognition; entering into a reflexive cycle of action-reflection-experimentation-conceptualization; connecting the different modules to an underlying “sustainability project” each participant brought to the workshop; linking each experience with the overall goal of “co-designing the program we’ll live together the next winter”. The further evolution of *Crescendo* will present us with more data – but for now, this aspect falls firmly in the positive bucket.

4. Sustainability as a value, or the values of Sustainability?

For Knoch et al., Sustainability forms a cluster of values, “[it] is much more than caring about nature and the environment. It is understanding the cause – effect and action – reaction of all the small things that each person does. It is being aware of the impact at social, economic, cultural and environmental levels in a medium- and long-term perspective” (Knoch et al., 2022, p. 70). From the T-Kit perspective, this leads to defining sustainability mainly as a feature of the learning mobility initiative: the reduction of its carbon footprint, the promotion of recycling, the reduction of unnecessary travel, etc. Quite obviously, we planned and implemented *Crescendo* with such priority in mind – from program structure (an international mobility for 4 trainers from Spain and Turkey while the rest of the group was formed by 4 Italian trainers + 6 Italian participants followed by three national Pilot Courses so as to minimize travel, used online meetings, etc.) to the provision of local sustainable food, recycling, etc. – one cannot have a training on sustainable agriculture that is not in itself sustainable!

Yet, within *Crescendo*, the issue of “sustainability values” brought us much deeper since it required us from the start to explore what it means to be sustainable, for both participants and trainers. For most if not all of us, working in sustainable agriculture stems from “big life-choices”, rather than the pursuit of job opportunities – it is a statement of who we are or who we want to be, which in and of itself suggests that Sustainability has (should have?) equal representation within VBL just as Human Rights or Intercultural Education: not just a feature of training, but a topic domain – a field of values expressing our relationship towards the natural, social, and inner environments. Once we focused on this “submerged part of the iceberg” through several (experiential) methodologies, it became evident that Sustainability Education is meaningless outside the framework of VBL; exploring (and externalizing!) what sustainability means for us necessarily calls for (delicate and) in-depth work: this is what the experience of the *Crescendo* Conception Workshop taught us so far. It involves not just conveying a neat TED speech in front of an audience, but expressing what we believe in through our emotions and the entirety of our bodies; giving a physical shape to our life-choices with clay; or threading our stories with the language of the fairy tale. It asks us to listen to (and interact with) others’ stories. Showing (to ourselves) who we are, as summarized by a participant:

...this is about growth: the exchange with people, the increase in the tools you receive and then immediately put into practice, and experiment immediately: it is a cultural, emotional growth, because the connection with other people involves all the senses. This is why I would summarize the Crescendo project with the word: Growth.

While for *Crescendo* sustainability is a feature of our participants’ life and work, from the trainers’ viewpoint, sustainability involves the social and interpersonal features of the course, the course dynamics generated, and the evolving relationships between trainers.

5. What are values, anyway?

Implementing the Conception Workshop brought us trainers to grasp the deep truth behind the assertion that “values take time and personal effort to be reached, discovered, reflected on, understood, and maybe, just may-

be, changed and acted on” (Knoch et al., 2022, p. 80). Once we put aside the definitional games of theory and strive to actually bring participants in contact with “what’s under the surface of the water”, things start losing the neat appearance of textbook concepts. Once you’re swimming with some kind of marine creature, suddenly the wish to correctly place it within the nomenclature mutates into a different urge. Putting aside the issue of the time needed for such an endeavor, opening up doors for participants into their values radically changes both the quality and the amount of effort required on the part of the facilitators. We discovered that the preliminary accord on the VBL pedagogic philosophy was actually nothing compared to the effort it took to constantly remind (ourselves and) participants what we were doing and why. With 8 trainers all agreeing beforehand on “exploring the submarine domain of values” we still brought to the workshop different approaches, different depths, so to speak, different emphases on the role of body, cognitions, emotions, placing participants in different situations. We found ourselves constantly threading the fine line between chaos and order, heavily relying on moments of reflection, of engaging in the orienteering questions: “where are we?” “what did just happen?” “how does this relate to my professional goals?” and so on⁹. The result was a training resembling James March’s (1971) “technology of foolishness” (Bøje, 2020): an apparent “road to nowhere” where the end result is understanding what our goals (values) really were to begin with, what we really want, and are willing to strive for. Us trainers, were constantly put in front of the possibility (the need, sometimes) to throw away the plan we had prepared in favor of focusing our attention on the processes unfolding in front of our eyes – speaking for myself, what became immediately evident is that while I could bring participants to “reach, discover, reflect on, and understand” their values, I just didn’t have the time and resources to work on the “maybe, just maybe, change and act on” part. Granted, at this stage we were “in the kitchen” and not in the “dining room” of the pilot courses which will be held a few months from now, however my hunch is that the endeavor of “changing values and acting upon them” requires much more time and resources than we have at our disposal at this point. From the viewpoint of the project, bringing participants to be able to know what they believe in, why they’re doing what they’re doing, and to learn different ways in which they could communicate as much to the outside world would be a success.

6. Awareness of anomaly: preaching to the choir or staring the wall?

Engaging with VBL is a humbling experience because Value-Based Learning embodies a change in the training paradigm away from an exclusive focus on cognition. To paraphrase Kuhn (1962, pp. 52-53), “discovery commences with the awareness of anomaly, i.e., with the recognition that nature has somehow violated the paradigm-induced expectations” that govern normal training. It is such “awareness of anomaly” that makes VBL so impactful – the “awareness of anomaly” we experienced firsthand, as trainers, and observed in our participants:

...I’m super-tired, but [the experience] made me lighter somehow, it showed me some of my own criticalities, some of my own willpowers from a viewpoint that makes them feel less heavy, and actually turning them into something interesting to work on.

The comment from a participant triggers several considerations. Putting aside redundant self-congratulations for us trainers (which ironically resemble Gene Wilder’s “it...can...work!”), the major issue concerns the *selection of the right participants and trainers* for a VBL training. We observed this in the *Crescendo* selection process, whereby multiple online/offline presentations (approx. 30 potential participants from agriculture) brought us a group of 6 participants strikingly similar in their profiles: relatively young, equally divided between men and women, relatively versed in new media, all of them with previous experiences abroad, and having lived “change-of-life” situations. These elements made our participants particularly aware of what we were intending to do with *Crescendo*, and therefore open to the possibility of “anomalies” emerging from the process – or actually seeking them. Clearly a process of self-selection which on one hand made the Conception Workshop a succes-

ful experience for all – yet, at the risk of “preaching to the choir”, i.e. having a group of participants which are already predisposed towards sustainability and actually working on it, as well as already predisposed towards the idea of exploring their own values. The “average profile” of the central Italian farmer being quite different, it is evident that we would have ended up somewhere else had our participants been a more representative cross-section of the target group (i.e., older, male, not exposed to experiences abroad, etc.). It stands to reason that Erasmus+ are the best chance for “niche innovators” (such as our participants) to acquire a voice in the larger fish-tank of conventional farmers (and EU policies on sustainable farming should acknowledge such need to sustain agency among the periphery of the paradigm). Anecdotally, those “traditional” (potential) participants who did attend the *Crescendo* presentations ended up not enrolling because they realized quite quickly that *Crescendo* involved actually doing things and being involved personally, as opposed to just sitting and listening some “expert” talk¹⁰. The same can be said about the profile of the trainers involved, whereby the major feature behind the success of the program has been (and remains) each trainer’s openness to exploring his or her own values – starting with the basic ontological idea: “possessing the Truth and being there to regally share it with the plebes” vs. “being there to facilitate others and one’s own learning” – and this consideration extends to the strategic role played by lifelong learning in sustaining innovation in EU farming. Although I am speaking for myself here, I believe each one of us trainers had at some point the “maybe, just maybe” realization that Knoch and her colleagues refer to – something that, in and of itself, tells me we could (may)be on the right path¹¹ - just maybe¹².

Note

¹ Angelo Fanelli, Ph.D., University of Bologna and University of Florida, is a linguistic coach and soft skills trainer in private settings and Erasmus+ projects.

² Knoch et al. (2022) define values as follows: “Together with skills, knowledge and attitudes, values are essential to put competence behaviours in motion. Values are the basis for forming attitudes (for example, if a person holds the value of openness, their attitude will probably be open-minded), while attitudes influence behaviours (using the same example, a person who is open-minded will most likely be welcoming and interested in those different from themselves). In order for this movement to happen, a person needs to be willing and motivated to act or rather have the inner-readiness to put values and attitudes, together with knowledge and skills, in motion” (Knoch et al, 2022, p. 33). Five features of values described by Knoch et al help us further understand their definition: “1 – Values are a guiding principle for taking decisions and actions.; 2 – Values evolve through life. They can be acquired and lost, or have their priority changed with experiences. 3 – Values are part of the identity and personality of individuals. 4 – Values can define the culture and identity of a group, organisation, region and/or country. 5 – Values help us to determine what is important to us” (Knoch et al, 2022, p. 39).

³ 2023-1-IT02-KA210-ADU-000158029 Title: Creative communication and Soft skills for agriCultural Entrepreneurs for the sustainable Development Of Europe (CreSCEnDo). Project coordinator. Associazione Libero Pensatore APS (Perugia, Italy: liberopensatore.it). Project partners: Associazione Smascherati APS (Perugia, ITALY: humanbeings.it), Asociacion Desarrollo Tecnológico Rural (Zaragoza, SPAIN: movimientotecnologicorural.org), and the Bureau of European and Foreign Affairs of the Governorship of Kocaeli (Kocaeli, Turkey: kocaeli.gov.tr).

⁴ It is worth noting here the multiple meanings we assigned to the word *Crescendo*: the growth of plants, growth as human beings, as well as a progressively increasing musical dynamic (such as the 1st movement of the European anthem “Ode to Joy”). Moving towards sustainability is to progressively grow in discovering and in acting according to our deep values of sustainability and ultimately, as human beings.

⁵ Linguistic Coaching is an approach to coaching developed by the author, still unpublished.

⁶ See also Moroni, C. (2024). *CRESCENDO: creativity and communication for the future of agricultural entrepreneurship*. Disponibile in: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/crescendo-creativity-and-communication-future-agricultural-entrepreneurship>.

⁷ The workshop was held for four days in Perugia between Feb. 27th and March 1st, 2024 and saw the participation of 2 trainers from each of the partners and a total of 5 participants working in sustainable agriculture.

⁸ “It also means that the learner does not digest the values presented, but is expected and encouraged to be involved in reflecting on them, approaching them critically, with the aim of really adopting the values and acting on them, to bring about change and shape society” (p. 35)

⁹ As a matter of fact, this very article for EPAL Journal – written while the project implementation is still ongoing - stems from the very same need for “orienteeing”: taking the time to step back from the process, to systematize what happened so far, and to remind ourselves what we are doing and why we are doing it. I hope the sharing of our experience will be sufficient for the editors of EPAL Journal to forgive me for using the outlet as a means for such a personal and collective self-reflection.

¹⁰ In the in-person presentation of Crescendo, we tried to give potential participants a taste of what Crescendo was about, so rather than explaining we actually did a short experiential session of 1.5 hours and debriefed the participants afterwards. A farmer who attended had an interesting comment which, I believe, summarizes well the predicament: “I decided not to enroll because when I’m in my vineyard pruning or picking grapes I’m already doing all this stuff of being in contact with nature or with myself, so I don’t need this”.

¹¹ Just for the sake of completeness, I list here the Role of facilitators in VBL as specified by Knoch et al: “Providing safe and encouraging learning space(s); Ensuring that everyone’s voice can be heard; Encouraging the process of self-discovery; Promoting values; Supporting reflection and critical/dialogic assessment; Creating experiences for incorporating values; Challenging discriminatory values; Encouraging learners to (try to) change their values; Empowering learners to act on values”. From my viewpoint, it is quite clear that there remains very little space for the task of “Imparting the Truth”.

¹² The author wishes to thank the two anonymous reviewers for their precious comments helping to improve the paper.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Northvale, New Jersey London: Jason Aronson Inc.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow Of Desire*. London: Routledge.
- Boal, A. (2022). *Games for Actors and Non-actors* (3rd ed.). London: Routledge.
- Bøje, L. (2020). Whatever happened to “The Technology of Foolishness”? Does it have any potential today?. *Scandinavian Journal of Management*, 36(1). <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2020.101093>.
- Campbell, A. (2019). *The Theatre of the Oppressed in Practice today*. London; New York: Methuen Drama.
- Knoch, S. B., Gonçalves, S., & Nicodemi, S. (2022). *T-Kit 14 Value-based learning in mobility projects*. Council of Europe and European Commission. Disponibile in: https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/124932560/014522_TKIT+14_EN-G+revised.pdf/c7b000f0-c212-d0c0-2266-3b881d903d9c?t=1702049392985.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed. 1970). *The University of Chicago Press*.
- March, J. G. (1971). The Technology of Foolishness. *Civilokonomien*, 18(4), 4-12.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.

Scuole adulte. Il ruolo della formazione nel volontariato per l'apprendimento permanente

Angela Spinelli¹

Keywords

Apprendimento non formale,
Cittadinanza attiva, Lifelong learning,
Volontariato

Abstract

Il lavoro presenta il modello che l'Anpas (Associazione Nazionale Pubbliche Assistenze) ha adottato per la sua Scuola Nazionale e per il Corso base per dirigenti associativi.

A partire dall'analisi di questo caso studio sono ricostruiti gli elementi teorici e metodologici che hanno orientato tali scelte e le ricadute implicite ed esplicite che la formazione nel volontariato ha in termini di qualità della vita, di apprendimento e di cittadinanza adulta. Inoltre, il modello è analizzato alla luce della percezione che i/le volontari/e hanno del legame tra apprendimento non formale, informale e cittadinanza attiva.

1. Dal modello formativo alla nascita della Scuola Nazionale: il Corso base per dirigenti associativi

La Scuola Nazionale di Pubblica Assistenza, inaugurata ad inizio del 2024 con l'avvio del primo 'Corso base per dirigenti associativi', si inserisce in un percorso iniziato nel 2012, data in cui la proposta di formazione nazionale comincia la definizione del proprio assetto organizzativo e dell'impianto metodologico.

Da considerare che Anpas è una rete di secondo livello a cui aderiscono 937 pubbliche assistenze su tutto il territorio nazionale per un totale di 100.409 volontari e 487.128 soci (Gruppo di lavoro Anpas, 2022). Questi numeri, come è ovvio, richiedono un investimento di risorse economiche ed umane imponenti per far fronte a bisogni formativi sia di natura tecnica, sia di natura politica, istituzionale e di competenze trasversali. Il sistema dell'offerta formativa nazionale, inoltre, è integrato con le proposte dei comitati regionali e delle singole associazioni. A partire da questi elementi di complessità l'impostazione generale si è definita – nel tempo – a partire da alcune caratteristiche specifiche (Decalogo della formazione, 2017):

- un forte riferimento all'impianto etico e valoriale sintetizzato nella documentazione del Codice etico;
- la volontà di garantire un approccio formativo in grado di capacitare individui e gruppi, esplicitamente ispirato al *capability approach* (Nussbaum, 2002; Sen, 2001) secondo cui l'attualizzazione delle capacità e delle libertà degli esseri umani non si esaurisce con un richiamo formale al diritto e alla sua esigibilità, ma deve essere concretizzata attraverso i valori della persona, di cui l'educazione è strumento e tramite privilegiato (Gargiulo Labriola, 2013); mezzo e fine;
- centralità delle storie, delle competenze e degli apprendimenti maturati durante tutto il corso della vita di ciascuno/a sulla base di una impostazione metodologica di orientamento andragogico, a partire dagli studi di Knowles (Knowles, Holton & Swanson, 2008) successivamente attualizzate nella costante evoluzione della ricerca scientifica (Alberici, 2022; Marescotti, 2022; Mezirow, 2016);
- organizzazione delle attività di formazione basate su una visione costruttivista del sapere e sugli approcci cooperativi e collaborativi all'apprendimento, privilegiando tecniche di lavoro tra pari (Pellai, Ri-

naldin & Tamborini, 2002) ed impostazioni esperienziali (Reggio, 2011);

- diffusione della cultura pedagogica attraverso la formazione di formatori/trici (Spinelli, 2023) e di percorsi partecipati per la conduzione dei processi democratici ai diversi livelli associativi.

Questi elementi hanno guidato tutte le progettazioni formative concretizzate negli anni e nei diversi settori di interesse del movimento: protezione civile, attività sanitarie, servizio civile e che durante i periodi di *lock down* da emergenza SARS-CoV-2 si sono sviluppate anche attraverso l'utilizzo di tecnologie digitali (Spinelli, 2019; Spinelli, 2023).

In questo quadro, come anticipato, nasce la Scuola Nazionale che ha come mandato specifico la formazione dei dirigenti associativi di primo livello: volontari e volontarie che ricoprono cariche politiche, gestionali e amministrative nelle associazioni e le cui responsabilità sono cresciute negli anni, anche in virtù dei cambiamenti della normativa di settore (D.L. 3 luglio 2017, 117) e della diversificazione delle dimensioni delle associazioni che hanno una estrema variabilità regionale, anche in termini economici e di bilancio.

La Scuola è, quindi, prima di tutto un progetto. Infatti, il termine 'scuola', adottato come nome proprio qualificante, è stato scelto per dare senso e conto delle sue caratteristiche e delle opzioni valoriali: scuola come palestra democratica, orientata sia alla crescita tecnica sia alla promozione di competenze trasversali e organizzative coerenti con i principi e i valori che definiscono il movimento e che hanno uno stretto collegamento con il mandato costituzionale a cui fanno esplicito riferimento. Inoltre, come scrive Vertecchi (2021, p. 24): "non è la soluzione tecnica in quanto tale che qualifica l'istruzione, ma l'organizzazione didattica ad essa sottostante", facendo così riferimento alla necessità che sia l'istituzione a caricarsi dell'onere dell'adattamento (Vertecchi, 1993) necessario per garantire l'individualizzazione dei percorsi e la capacità di corrispondere a specifiche esigenze, secondo una visione dell'apprendimento come diritto della persona anche oltre il termine dell'obbligo scolastico e durante tutto il corso della vita.

La Scuola si compone anche di altre attività che si inseriscono in un progetto culturale di più ampio respiro e che riguardano la produzione di materiale scientifico e divulgativo sul volontariato e sul terzo settore; l'interlocuzione istituzionale con i decisori politici; l'adozione di meccanismi di certificazione degli apprendimenti tramite microcredenziali.

Il 'Corso base per dirigenti associativi', attualmente alla sua seconda edizione, ha un impianto *blended*: con attività sincrone e asincrone che si svolgono in ambiente didattico Moodle e un fine settimana residenziale dedicato all'approfondimento di temi specifici (normativa, comunicazione, amministrazione e gestione), alla promozione di relazioni interpersonali e a momenti laboratoriali di riflessione sugli orientamenti del volontariato nel panorama culturale, economico e politico del nostro paese. Ogni edizione del corso ospita massimo 50 partecipanti suddivisi in due aule che lavorano prevalentemente in parallelo, salvo per momenti partecipativi in plenaria.

I risultati del primo corso, svoltosi dall'8 febbraio all'8 maggio 2024 con residenziale 23-24 febbraio a Roma, sono stati incoraggianti: il monitoraggio restituisce una soddisfazione molto alta per la proposta di formazione (base dati: 44 rispondenti corrispondenti al 100%).

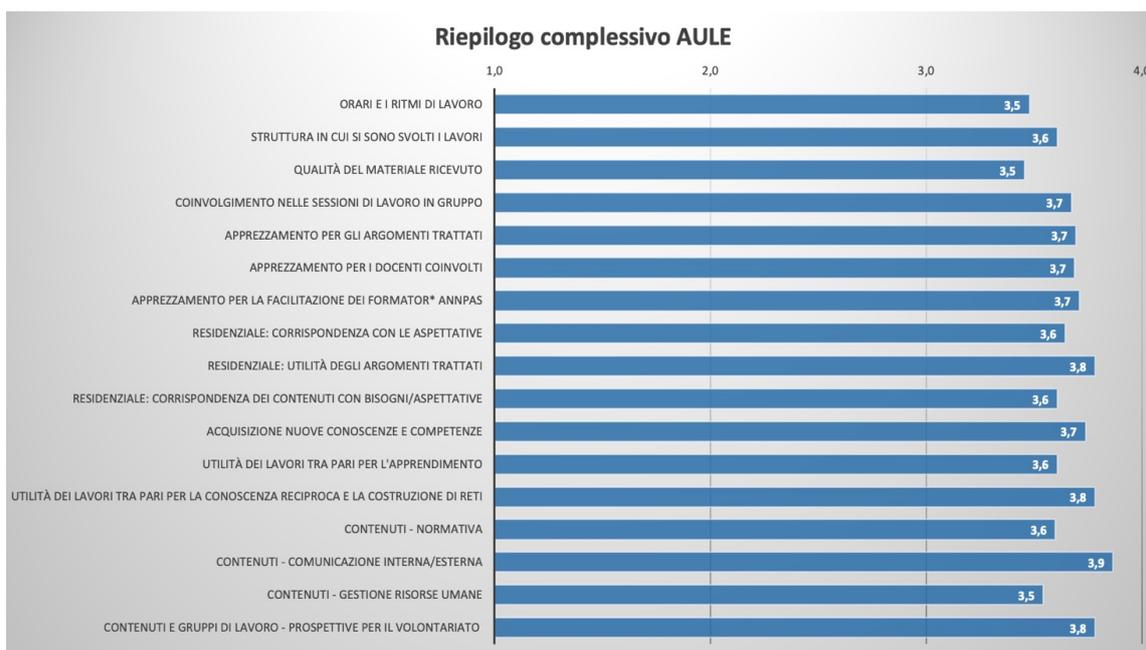


Figura 1 - sintesi monitoraggio prima ed. Corso dirigenti

Inoltre, per il seminario “Essere Anpas”², facoltativo e svolto da remoto il 30,8% dei 26 rispondenti ha dichiarato che avrebbe preferito svolgerla in presenza, contro il 19,2% che afferma di favorire la modalità *online* e un restante gruppo che argomenta diversamente la propria scelta:

Avresti preferito svolgere la formazione in presenza?



26 risposte

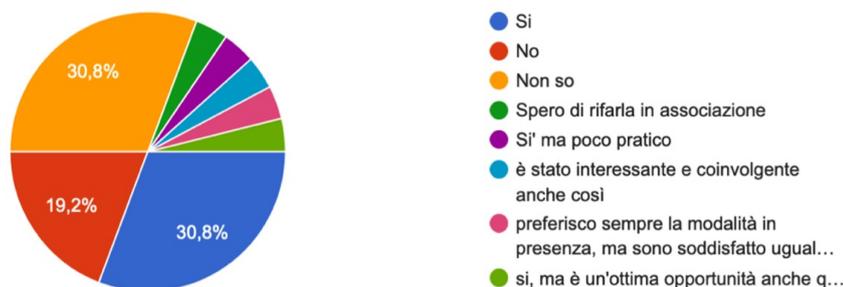


Figura 2 - preferenza presenza/distanza corso “Essere Anpas”

Questo elemento si riporta perché è significativo rispetto al percorso di diffusione dei supporti didattici online avviato dal movimento e che, nel tempo, per ragioni imputabili prevalentemente all’età e alla natura sociale dell’impegno volontario, ha incontrato diverse resistenze.

La seconda edizione del Corso, che è stata avviata di recente, offre invece indicazioni interessanti per quanto riguarda le aspettative dei partecipanti, che possono essere sintetizzate come segue:

- opportunità di condivisione e confronto per apprendere dalle esperienze altrui e trovare nuove idee;
- desiderio di crescere e acquisire nuove competenze in ambito associativo e nel più ampio campo del volontariato;

- miglioramento della gestione associativa sotto il profilo amministrativo, legale e operativo e per la transizione digitale;
- potenziamento della rete tra associazioni e per la creazione di collaborazioni più strette, superando differenze generazionali e territoriali.

L'insieme delle esperienze di formazione di Anpas nazionale e la neonata proposta della Scuola di pubblica assistenza si sono da sempre confrontate con il tema e con le pratiche dell'apprendimento degli adulti nei contesti non formali e informali, avviando anche interlocuzioni significative con le istituzioni e con le reti che se ne occupano come *player* istituzionali³.

2. Alcuni elementi di contesto

Per posizionare la proposta di formazione descritta nel più ampio quadro del rapporto tra vita adulta, cittadinanza e formazione è utile considerare, anche, alcuni elementi di contesto.

I dati ad oggi disponibili (Istat, 2024) descrivono l'Italia come un paese con una bassa partecipazione alla formazione continua: il tasso di frequenza ad attività formali e non formali tra i 25 e i 64 anni si attesta al 35,7%, di quasi 11 punti inferiore a quello medio europeo; mentre cresce esponenzialmente tra i laureati e gli occupati in professioni a elevata qualifica nella stessa fascia di età, raggiungendo il 74%. Una tendenza piuttosto chiara è che all'aumentare del livello di istruzione cresce la partecipazione ad attività di formazione. Sempre nella medesima fascia di età 25-64 anni le donne partecipano al 34,5% (contro il 37% degli uomini) e il 17,2% dichiara di non poterlo fare a causa di impegni familiari (contro il 6,7% degli uomini). La partecipazione ad attività di apprendimento decresce al crescere dell'età e si riduce drasticamente in coincidenza con la fuoriuscita dal mercato del lavoro. I cittadini stranieri partecipano con minore frequenza, specialmente se arrivati in Italia dopo il compimento del decimo anno di età.

L'apprendimento permanente in Italia, dunque, non è pratica diffusa, né tantomeno concorre allo sviluppo di traiettorie di vita e professionali eque, anche a fronte di una situazione in cui "il ricambio naturale della popolazione appare sempre più compromesso" (Istat, 2020, p. 2) con una popolazione che continua a diminuire e ad invecchiare. Un'elaborazione dei dati ISTAT indica che nel 2040 per ogni 100 persone tra i 18 e i 21 anni ce ne saranno 576 tra i 35 e i 50, con un'età media di 49, 6 anni contro gli attuali 46, 4 (Bianchi, 2023). La "trappola demografica" (Zaccomer, 2022, p. 51) e i flussi migratori costituiscono due grandi fenomeni della contemporaneità che chiedono alla formazione di riconoscere le "molteplici dimensioni educative dell'invecchiare" (Tramma, 2022, p. 97). Da un lato, dunque, abbiamo una situazione di bassa frequenza alla formazione durante tutto l'arco della vita adulta, dall'altro, tuttavia, la popolazione invecchia rischiando di rimanere estranea ai cambiamenti sociali, culturali, tecnologici e professionali che interessano il nostro tempo. In questa situazione, donne e migranti sommano condizioni di svantaggio di partenza a minori occasioni di sviluppo, rischiando di aumentare sacche di discriminazioni intersezionali (Volpato, 2019) e di perdere la capacità di concorrere ai normali processi democratici a cui tutti i cittadini/e sono chiamati per diritto e per dovere.

In questa situazione gli enti del volontariato organizzato e del Terzo settore si posizionano come organizzazioni che giocano un ruolo di valore nella formazione alla cittadinanza attiva nella vita degli adulti/e. Il caso di studio in questione, l'esperienza della Scuola di pubblica assistenza volta prevalentemente alla formazione dei quadri dirigenti, è affiancato da tante altre attività di formazione all'interno di Anpas. Nel campo della protezione civile, ad esempio, i volontari/e formati alla prevenzione del rischio e alla capacità di un intervento di base in caso di emergenza sono stati 15.166 tra il 2015 e il 2024. Così come di notevole portata quantitativa e qualitativa è l'impegno nel progetto "Io Non Rischio", una campagna di comunicazione pubblica sulle buone pratiche di protezione civile basata sulla sinergia tra scienza, volontariato e istituzioni, che della formazione dei volontari ha fatto lo snodo

centrale per la propria sostenibilità e replicabilità.

Anche nel caso di studi riferibili ad altri enti il tema della formazione si fa notare come di centrale interesse: nel 2016 oltre il 90% delle organizzazioni aderenti al Forum Nazionale del Terzo Settore che ha partecipato all'indagine ha progettato attività di formazione, crescendo rispetto alle precedenti rilevazioni del 2010 e del 2014. In questo caso, la prevalenza della formazione è stata indirizzata ad associati sul territorio (48 su 59) o alla dirigenza nazionale (47 su 59), ma è in crescita anche l'offerta rivolta ai non soci, ai cittadini, alla comunità territoriale di riferimento (Peruzzi, 2017).

Sebbene non sia corretto leggere questi elementi in modalità causale è – tuttavia – opportuno considerare le potenzialità e l'apporto che il volontariato organizzato offre ai processi di formazione e cittadinanza.

Per comprendere meglio questo elemento è stata utilizzata una survey rivolta ad alcuni/e volontari/e delle pubbliche assistenze aderenti ad Anpas e che hanno partecipato a una qualche forma di attività di formazione. Al questionario hanno risposto 603 persone, offrendo un punto di vista interessante sul rapporto tra formazione in età adulta, volontariato e cittadinanza attiva.

Il primo elemento di attenzione è lo stretto rapporto che gli intervistati evidenziano tra la formazione vissuta nel volontariato e lo stimolo/capacità a proseguire nell'impegno di apprendimento in età adulta: il 58% dichiara che questo rapporto è molto stretto e il 37% abbastanza.

Quanto appreso nei processi non formali e informali come volontario/a è stato molto utile nelle altre attività della vita (es. lavoro, famiglia, etc.) per il 58%, abbastanza per il 38% e solo lo 0,3% non lo ha trovato utile. La formazione tecnica ricevuta, per esempio nel campo della protezione civile, del sanitario o degli ambiti dirigenziali ha accresciuto anche competenze comunicative, relazionali, empatiche molto per il 52%; abbastanza per il 42%; poco per il 5% e per nulla per lo 0,5%. Infine, la formazione nel volontariato concorre alla cittadinanza attiva molto per il 47%; abbastanza per il 40%; poco per l'11,3%.

Di interesse, infine, una domanda che riguarda la percezione della formazione come opportunità o come necessità: è un'opportunità per il 49,8%; di contro al 46,9% che la percepisce come un'esigenza/necessità a cui non ci si può sottrarre.



Figura 3 - Sintesi delle risposte al questionario (base dati: 603 rispondenti)

Secondo te la formazione durante tutto l'arco della vita è un'opportunità oppure una necessità a cui non ci si può più sottrarre?

603 risposte

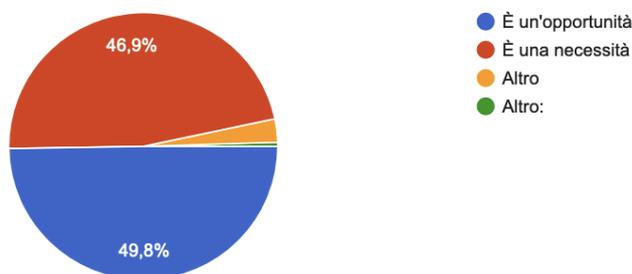


Figura 4 - La formazione: opportunità o necessità

3. "È un rapporto buono ed onesto": considerazioni educative su formazione, volontariato, cittadinanza attiva

Il questionario è stato corredato da una domanda aperta sul rapporto che intercorre tra cittadinanza attiva e volontariato. I testi sono stati elaborati seguendo un processo di operazionalizzazione (Marradi, 1987) per individuare indicatori utili all'analisi, condotta anche attraverso il software NVivo (Pacifico & Coppola, 2010).



Figura 5 - Word cloud domande aperte

In linea generale, è possibile affermare che gli intervistati considerano positivamente questo rapporto, definito "buono ed onesto", con una forte componente di reciprocità.

Nella figura si riporta la frequenza dei principali termini utilizzati:

Dall'analisi dei testi emergono delle interpretazioni del rapporto che possono essere riassunte in quattro macro-categorie:

- un significato “utilitaristico”: ricadano in questa categoria tutte le interpretazioni e proposte che considerano la formazione nel volontariato uno strumento utile per trasmettere competenze pratiche ai cittadini (*“la formazione nel volontariato permette di rendere il cittadino più consapevole e autonomo nel risolvere problematiche di natura sanitaria o protezione civile”*).
- una posizione di scambio e reciprocità che vede il volontariato come ponte tra apprendimento e cittadinanza: *“il volontario è prima di tutto un cittadino. Pertanto, quando si forma un volontario si forma un cittadino consapevole che può diffondere la sua conoscenza ad altri cittadini in un meccanismo di contaminazione”*.
- una interpretazione della formazione che potenzia il ruolo di cittadinanza attiva dei volontari e la loro consapevolezza sociale: *“attraverso la formazione, i volontari acquisiscono conoscenze sulle sfide sociali, imparano a collaborare con altri attori e ad agire in modo responsabile e solidale, contribuendo così a promuovere valori di partecipazione, solidarietà e impegno civico nella comunità”*.
- infine, la formazione nel volontariato è anche un’opportunità di crescita personale. Il volontariato permette di *“essere meno pretenziosi ed egoreferenziati”*; apre a una *“diversa prospettiva rispetto alla tendenza comune all’individualismo e all’edonismo”*; aumenta l’autostima, la fiducia nel prossimo, offrendo *“maggiori interazioni sociali e meno solitudine, una vita piena di senso e tempo speso meglio”*.

In estrema sintesi, l’apprendimento nel volontariato è visto come un elemento chiave per promuovere una cittadinanza attiva e consapevole. Nonostante le sfide, l’impatto positivo sulla comunità e sulle persone coinvolte è evidente e c’è un forte desiderio di espanderne l’influenza e di coinvolgere più persone nel processo di costruzione di una società più equa e responsabile.

Ugualmente interessante il punto di vista di chi, pur non avendo maturato una distinzione concettuale tra attività di volontariato e cittadinanza attiva, ne ravvede comunque il legame con estrema genuinità e profondità: *“non so la differenza, ma fare la volontaria mi ha tanto aiutata a crescere aiutando il prossimo”*.

4. Conclusioni

Se da un lato l’analisi dell’esperienza empirica non lascia dubbi rispetto al legame positivo tra apprendimento non formale e informale nel volontariato e promozione della cittadinanza attiva, dall’altro vanno considerati alcuni elementi che sono emersi proprio dal questionario.

In una risposta si afferma: *“tuttavia, mentre la formazione nel volontariato è un passo nella giusta direzione, è importante riconoscere che sono necessarie più idee e attività per promuovere una cittadinanza attiva completa e significativa. Ciò include l’accesso equo all’istruzione e alle opportunità di apprendimento, la creazione di spazi per il dialogo civico e la partecipazione politica, e l’incoraggiamento di azioni concrete per affrontare le sfide sociali ed ambientali”*.

L’azione formativa e la pratica volontaria, dunque, concorrono alla vita democratica, all’impegno civico, alla promozione dell’inclusione e dei valori europei, ma hanno anche bisogno di non appiattirsi sulla sola dimensione del “fare” elaborando, contemporaneamente, pensieri e proposte capaci di rivendicare la necessaria corresponsabilità sussidiaria degli altri attori, come lascia intendere la citazione riportata.

In quest’ottica, permane la funzione di corpo intermedio del volontariato organizzato, all’interno del quale prendono forma le identità individuali e collettive e si sviluppano biografie personali e sociali.

L’alta formazione, come il caso della Scuola qui presentato, può essere letta allo stesso tempo come un “agente di promozione” e come un “contesto di realizzazione” (Striano, 2013, pp. 12-13) che concorre a innalzare i livelli di consapevolezza e di impegno sociale in quanto leva del welfare delle opportunità.

Note

- ¹ Angela Spinelli, Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, formazione società – Università di Roma Tor Vergata.
- ² Questo seminario è il corso di ingresso per tutti/e i volontari/e perché riguarda l'assetto identitario e valoriale delle pubbliche assistenze e del movimento.
- ³ Nel convegno "Anpas per un volontariato organizzato. Risorsa ed Interlocutore nell'interesse pubblico" svoltosi presso il Senato della Repubblica (18 ottobre 2023) uno dei temi trattati ha riguardato la certificazione delle competenze nel volontariato. Inoltre, Anpas ha chiesto di aderire come affiliata alla rete RUIAP nell'anno in corso; mentre per l'annualità 2019/20 è stata riconosciuta la menzione per il valore etico della formazione nel Concorso premio per l'eccellenza formativa dell'AIF (Associazione Italiana Formatori).
- ⁴ Le citazioni letterali tratte dalla domanda aperta del questionario sono riportate in corsivo tra virgolette alte.

Riferimenti Bibliografici

- Alberici, A. (2022). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Anpas. (2017). *Decalogo della formazione*. Disponibile in: <https://www.anpas.org/decalogo-della-formazione.html>.
- Bianchi, P. G. (2023). *L'altra faccia dell'inverno demografico: il life-long learning e le opportunità associate*. In *Convegno RUIAP*. Padova.
- Decreto Legislativo. (2017). 3 luglio n. 117, *Il codice del Terzo Settore*. Disponibile in: [https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-07-03;117:vig=\(15/06/2024\)](https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-07-03;117:vig=(15/06/2024)).
- Gargiulo Labriola, A. (2013). Il diritto all'educazione e il "capability approach": una nuova prospettiva di ricerca pedagogica. *Formazione & Insegnamento*, XI(1), 207-214.
- Gruppo di lavoro Anpas. (2022). *Bilancio sociale 2022*. Disponibile in: <https://www.anpas.org/categoria-news-generale/3945-bilanciosociale2022.html> (15/06/2024).
- Istat. (2020). *Indicatori demografici anno 2019*. Disponibile in: https://www.istat.it/it/files/2020/02/Indicatori-demografici_2019.pdf
- Istat. (2024). *La formazione degli adulti anno 2022*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files//2024/04/Formazione-adulti-Anno2022.pdf> (15/06/2024).
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III, & Swanson, R. A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: Franco Angeli.
- Marescotti, E. (2022). *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi*. Milano: UTET.
- Marradi, A. (1987). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Pacifico, M., & Coppola, L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: Franco Angeli.
- Pellai, A., Rinaldin, V., & Tamborini, B. (2002) *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Trento: Erickson.
- Peruzzi, G. (A cura di). (2017). *Le reti del Terzo Settore. Terzo Rapporto*. Roma: Forum Nazionale del Terzo Settore
- Reggio, P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci
- Sen, A.K. (2011). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Spinelli, A. (2019). Processi formativi per i volontari di protezione civile: il modello Anpas Nazionale. *EPAL Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 5, 23-28.
- Spinelli, A. (A cura di). (2023). *Io insegno, io apprendo. Manuale teorico-pratico del formatore nazionale Anpas*, Firenze: Anpas. Disponibile in: https://www.anpas.org/Allegati/Formazione/Manuale_per_la_formazione.pdf (15/06/2024).
- Spinelli, A. (2023). Participation and digital non-formal learning environments. *REM Research on Education and Media*, 1, 1-8.
- Striano, M. (2013). Alta formazione e inclusione sociale. In P. Valerio, M. Striano, & S. Oliverio (A cura di), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva* (pp. 3-17). Napoli.
- Tramma, S. (2022). Invecchiamento, migrazioni, memorie sociali e prospettive di storie comuni. In F. Fusco, & D. Zolet-

to (A cura di), *Processi di invecchiamento in territori ad alta complessità socioculturale e linguistica* (pp. 97-104). Milano: Franco Angeli.

- Vertecchi, B. (1993). *Rileggere Comenio. Introduzione a Comenio. Grande didattica* (pp. IX-XV). Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2021). *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia.
- Volpato, C. (2019). *Le radici psicologiche della disuguaglianza*. Roma-Bari: Laterza.
- Zaccomer, G. P. (2022). L'invecchiamento della popolazione: un quadro di sintesi dell'Italia di inizio secolo. In F. Fusco, & D. Zoletto (A cura di), *Processi di invecchiamento in territori ad alta complessità socioculturale e linguistica* (pp. 51-66). Milano: Franco Angeli.

Progetto Europeo "CAXATO": il Cammino di Santiago de Compostela come opportunità di apprendimento degli adulti e senior*

Sabrina Grigolo¹, Maria Teresa Caccavale², Stefano Colombara³, Vanessa Nirchi⁴, Luca Paolucci⁵, Nadine Innocenzi⁶, Simone Peppone Fortunati⁷, Nelly Fortes Gonzalez⁸

Keywords

Cammino di Compostela, Scambio di esperienze, Progetti di vita, Condivisione, Educazione degli adulti

Abstract

Il progetto CAXATO, sviluppatosi all'interno di un contesto universitario spagnolo per adulti del IV ciclo, nasce dall'esigenza di trovare sempre nuove forme di innovazione didattica a carattere immersivo nell'ambito dell'educazione degli adulti, attraverso la valorizzazione delle esperienze e delle storie dei partecipanti. Un approccio educativo che facilita il trasferimento delle esperienze e capacità individuali ad un livello più ampio, dando valore ai progetti di vita di tali soggetti e costruendo un quadro comune di convivenza. Questo progetto contiene una proposta per l'invecchiamento attivo, dove gli over 50 diventano protagonisti della loro formazione, attori di processi educativi in cui la loro partecipazione dà loro un senso di agency positiva e non li riduce ad essere meri consumatori. Una delle azioni chiave del progetto, oltre a quella del cammino, è infatti la formazione per l'acquisizione di competenze digitali. Ogni partecipante ha effettuato diversi servizi fotografici, utilizzando le diverse tecniche apprese e videoriprese tra le quali le storie dei 10 partecipanti italiani attraverso la tecnica della videointervista tra pari. Tutte le videointerviste sono state oggetto di discussione e di verifica di gruppo alla presenza del docente di tecniche audiovisive. Il confronto tra pari ha permesso di mettere in evidenza gli aspetti positivi e le aree di miglioramento di ciascuna videointervista. L'analisi dei contenuti condotta successivamente ha permesso, invece, di mettere a fuoco le principali aree motivazionali individuali al Progetto CAXATO.

1. Introduzione

Il sistema educativo e formativo, come parte di un ecosistema capacitante per la salute in un'ottica di invecchiamento sano e attivo, contribuisce a costruire le competenze di vita in grado di sostenere le scelte e le decisioni delle persone, di renderle resilienti e proattive nei momenti critici dell'esistenza. Concetti quali "autoefficacia percepita" e "agency" come capacità di un individuo di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale attraverso la combinazione di fattori che si influenzano reciprocamente quali elementi personali interni come eventi cognitivi, affettivi e biologici, il comportamento e gli eventi ambientali (Bandura, 2009; Galeotti, 2020) possono rappresentare la base dell'*health literacy* diffusa e massiva (Grigolo, 2022).

La connessione tra soggetto e contesto emerge chiaramente dal *capability approach* formulato da Amartya Sen (Sen, 2011; Sen, 2000), secondo il quale la libertà di scelta e le condizioni contestuali favorevoli possono contribuire allo sviluppo ed al benessere del soggetto (Grigolo, 2022). In questa logica, si inseriscono i programmi di formazione universitaria della Spagna.

Il Programma Universitario per Adulti del IV Ciclo dell'Università di Santiago di Compostela nasce più di 25 anni fa con l'obiettivo di garantire a tutta la popolazione over 50 l'accesso ai corsi universitari indipendentemente dalla formazione precedentemente acquisita. L'Università di Santiago di Compostela promuove e conduce la formazione permanente in Galizia, creando nuove strutture educative, formative e culturali. Al fine di dare una panoramica integrata del Cammino di Santiago, è stato coinvolto anche il Programma del IV Ciclo dell'Univer-

sità della Rioja. Le università diventano così agenti di cambiamento e di trasformazione sociale, promuovendo reti di cooperazione e scambio, esperienze di buone pratiche tra società e tra università nel territorio nazionale. Questo impegno è visibile nella promozione, ricerca e innovazione educativa dei programmi di formazione come la strategia per un invecchiamento attivo e in buona salute. L'impegno sociale delle Università di Santiago di Compostela e della Rioja si riflettono nel lavoro congiunto con altri enti che condividono l'obiettivo comune di formare gli over 50 grazie a progetti congiunti di carattere nazionale, internazionale e intergenerazionale. Il Programma Universitario per gli over 50 collabora regolarmente con le amministrazioni locali per avvicinare l'università alle zone meno favorite, con l'Amministrazione Autonoma della Galizia e della Rioja, con l'Associazione Statale dei Programmi Universitari per gli over 50, inclusi anche gli enti culturali e no-profit.

2. Il Cammino di Santiago



Figura 1 - Foto concessa liberamente per divulgazione Progetto CAXATO

La crescente popolarità del pellegrinaggio legato al Cammino di Santiago ha dato vita ad uno dei fenomeni sociali più interessanti in termini di introspezione, spiritualità e solidarietà nel mondo occidentale. Questi valori sono al centro del processo di autorealizzazione di un individuo e tipicamente includono nozioni di interconnessione, unità, completezza, semplicità, essenzialità, giustizia, spontaneità, disinvoltura, benevolenza, onestà, autonomia e individualità (Lavric, Brumec & Naterer, 2023).

Il Cammino di Santiago rappresenta un percorso naturale, artistico, storico, architettonico, paesaggistico, religioso e introspettivo per il singolo pellegrino che decide di intraprenderlo. Dal punto di vista turistico, ad esempio, il Cammino permette di conoscere l'offerta dell'ambiente rurale spagnolo nel rispetto delle risorse naturali e socioculturali in un territorio ampio e diffuso soprattutto nell'entroterra spagnolo. L'incoraggiamento allo sviluppo di attività all'aria aperta in contatto con l'ambiente naturale, storico e socioculturale permette di stabilire un dialogo tra popolazione locale e pellegrini (Garcia Grinda, 1992).

Il pellegrinaggio di Santiago di Compostela è costituito da diversi cammini tra cui quello francese che origina da St. Jean Pied de Port (Francia) e termina a Santiago, della lunghezza di km. 764. Esistono altri percorsi come il Portoghese (Inizio a Lisboa e lungo 620 km), cammino del Nord (Inizio a Irún e lungo 824 km)⁹ e tanti altri ancora. Lungo i diversi cammini, sono state recuperate o create aree di riposo particolarmente nelle aree piane della Meseta, restaurate fontane, alcune di grande interesse storico, alberghi destinati ai pellegrini ristrutturando antichi ospizi abbandonati e altri edifici, alcuni dei quali storici, non usati.

3. Il Progetto CAXATO

CAXATO¹⁰ mira a generare un ecosistema formativo con il Cammino di Santiago come spina dorsale dove gli adulti sopra i 50 anni sono protagonisti e attori della loro esperienza, promuovendo l'acquisizione di competenze sociali (*soft skills*) e competenze digitali attraverso le arti quali la fotografia e lo *storytelling* (Somoza

Medina, Lois González & Somoza Medina, 2023; Becker et al, 2023).

Il progetto concentra il suo valore sui risultati ottenuti focalizzati sulle persone, sullo sviluppo delle loro capacità e sui contributi alla costruzione di una cittadinanza europea globale attraverso il patrimonio storico, culturale, naturale e sociale del Cammino di Santiago. Favorisce le relazioni di integrazione e la scoperta culturale fondamentali, non solo per fare una lettura accurata della cultura, del patrimonio artistico e monumentale ma anche delle abitudini di vita e di partecipazione alla società. Il potenziale transnazionale del Camino di Santiago promuove l'apprendimento esperienziale dei valori universali della cultura europea, oltre a facilitare la conoscenza della sua ricchezza (Somoza Medina et al., 2023).

L'obiettivo è costruire un ecosistema di apprendimento in cui gli studenti siano protagonisti del proprio apprendimento. Questa proposta rompe con la tendenza di offrire prodotti culturali pensati per il "consumo" e pone gli studenti al centro per costruire consapevolezza ed essere protagonisti dei processi. Per questo motivo il progetto è finalizzato a sviluppare:

- a. le competenze digitali e ICT. Gli studenti avranno una formazione specifica sulle competenze procedurali che applicheranno ad altre attività del progetto.
- b. la competenza culturale e artistica. Lo studente diventa un creatore utilizzando il linguaggio audiovisivo con un approccio di *peer education*.

Le macroattività del progetto sono:

- esercizio fisico e allenamento sperimentati durante le tappe del Cammino di Santiago, asse centrale dei valori europei di coesistenza, diversità, interculturalità, cittadinanza a partire dal patrimonio culturale, sociale e storico;
- implementazione di metodologie attive ed esperienziali attraverso un approccio basato sul *learning by doing* e sul *cooperative learning*. Le competenze digitali applicate alla co-costruzione di materiale audiovisivo permettono di raccogliere testimonianze utili non solo alla raccolta di storytelling ma all'analisi dei contenuti e alla metariflessione;
- contrasto al *digital divide* attraverso momenti di apprendimento collaborativo tra pari finalizzato alla pratica digitale

4. Metodologia

Sulla base dell'analisi qualitativa del contenuto, questo studio costruisce una tipologia empiricamente fondata di "esperienze umane straordinarie" (EHE) tra i partecipanti definite come combinazioni specifiche di esperienze fuori dall'ordinario durante il cammino e il loro effetti collaterali trasformativi (TA). Tra le caratteristiche di base delle esperienze umane straordinarie, abbiamo scelto di privilegiare nella lettura delle narrazioni le categorie della crescita interiore, della spontaneità quotidiana, della cooperazione tra le persone, e dell'impatto sulla salute (Lavric et al, 2022).

Sono state raccolte 10 videointerviste semistrutturate dei partecipanti al Progetto CAXATO provenienti dall'Italia codificate con approccio Grounded Theory. Le videointerviste sono state registrate da partecipanti francesi e spagnoli mentre gli intervistati erano italiani. Le interviste sono state realizzate in spagnolo e in italiano.

5. Risultati

Gli aspetti più frequenti sono legati ai momenti di condivisione, di scambio interculturale e di conoscenza reciproca. Infatti, tutti i partecipanti hanno affermato come importante "la condivisione del Cammino con altre persone e l'aumentare le proprie conoscenze".

P1 ha affermato che "sono qui per sentire e condividere il Cammino con altre persone, socializzare con altre persone e con altre nazioni europee, per poter aumentare le mie conoscenze. Condividere le esperienze personali con altre persone di ciascun paese europeo".

P3 ha sempre sentito parlare del Cammino di Santiago ma non ha mai avuto intenzione di farlo. Quando ha visto questo progetto, si è incuriosito per l'opportunità di avere lo scambio interculturale con persone di diversi paesi e di conoscere questo cammino storico essendo già una guida. Per P3 è un arricchimento e spera di portarlo anche nella sua isola. Significa arricchimento culturale, opportunità di fare nuove amicizie quindi conoscere persone di altri paesi e un po' di avventura.

Alcuni partecipanti considerano momenti particolarmente importanti la riflessione e la ricerca di una condizione interiore serena e solidale come base per caratterizzare le relazioni interpersonali. Trovare nuovi amici e costruire nuove occasioni di conoscenza reciproca sembrano essere le motivazioni alla base delle esperienze trasformative.

Per P2, quando ha avuto la possibilità di partecipare al progetto CAXATO è stato facile prendere la decisione di partire immediatamente perché rientrava in un contesto generale dove c'era anche questo. Il progetto CAXATO significa ricercare altre persone con cui confrontare i pensieri umanistici e poi riuscire a trovare una serenità interiore a cui tiene molto e poi trovare degli amici con cui poter parlare e condividere questi primi approcci. Si porterà a casa la curiosità e il sorriso e poi la solidarietà.

Altri partecipanti hanno messo in evidenza la curiosità e il desiderio di imparare dagli altri per migliorare sé stessi attraverso l'esperienza del camminare insieme. Questa predisposizione personale rappresenta la spinta al vivere pienamente l'esperienza trasformativa in una dimensione di reciprocità interculturale.

Questa predisposizione all'esperienza trasformativa nella sua dimensione culturale la possiamo trovare nella definizione di "educazione interculturale" inserita nelle Linee guida per l'educazione Interculturale del Consiglio d'Europa (Cabezudo, Christidis, Carvallho da Silva, Demetriadou-Sattel, Halbartschlager, & Mihai, 2012) intendendola come una "educazione olistica che apre gli occhi agli individui, mostrando loro le realtà del mondo e li spinge a operare, per ottenere una maggiore giustizia, una maggiore equità e un maggior rispetto dei diritti umani, per tutti e ovunque nel mondo" (Dichiarazione di Maastricht, 2002).

P4 è qui perché ha voglia di imparare dai suoi compagni, ha voglia di imparare da se stesso qual è il senso del camminare insieme e vivere questo cammino come vivevano i primitivi, quelli che avevano iniziato a camminare verso Santiago. Pensa di portare l'umanità, l'impegno e la grinta, l'educazione...l'educazione tra le persone che è fondamentale e la positività che tutti in questo momento hanno per questo progetto.

P5 è molto curiosa. Le piace molto l'idea del Cammino di Santiago di cui ha sentito parlare tantissimo. Per P5 è una sfida per imparare tante cose. Pensa di poter portare la sua esperienza e soprattutto il senso di socializzazione, di interculturalità e di voler approcciare gli altri in modo positivo e tanto altro.

Tra i partecipanti, emergono altre esperienze trasformative tra cui la possibilità di catturare momenti importanti realizzando film, documentari e fotografie, gustare piatti tipici, esercitarsi nelle lingue, condividere il proprio sapere sulle erbe e sulle piante.

Per P6, l'esperienza del cammino è molto lunga e bella. Vuole condividere nuove esperienze con la gente e forse, soprattutto, fare dei bei film, dei bei documentari e delle belle foto.

Per P7, questo progetto ha lo scopo di conoscere altre persone, di gustare altri piatti tipici della zona e lo stesso Cammino di Santiago de Compostela.

La prima tappa è stata un'opportunità per parlare la lingua spagnola e il francese e poi conoscere le persone. Ma la prima cosa che considera importante è ascoltare l'altro e individuare ciò che può interessare l'altra persona o le altre persone. Nella seconda tappa, iniziare a sentire dentro di sé, quel "qualcosa" non ancora chiaro. È sicuro che nella terza tappa questa "cosa" sarà molto più chiara, un percorso spirituale che permette di conoscere l'altra persona capendo i suoi problemi e trovando il modo di aiutarla o di farsi aiutare. Si delinea ancora di più la convinzione di tornare in Italia con una esperienza che è possibile condividere con altri, soprattutto con coloro che vogliono iniziare un cammino e, in questo caso, il cammino di Santiago, ma può essere anche un cammino di vita.

P3, invece, spera di poter portare la passione e le conoscenze per la natura e per le erbe e per tutto ciò che le piace e spera di dividerlo camminando con i miei nuovi amici.

6. Discussione

Questo studio ci permette di identificare alcune caratteristiche che determinano l'EHE. La più comune è individuata nell'"interconnessione" in particolare quella interculturale. Con altre categorie esperienziali, contribuisce alla formazione di una visione del mondo coerente con i "valori dell'essere" definiti da Maslow (Lavric et al, 2022). Lo scambio di esperienze e la convivenza facilitano la partecipazione attiva delle persone con condivisione delle informazioni e la riflessione circolare. I concetti chiave che emergono dalle interviste sono: costruzione esperienziale di valori identitari europei attraverso il patrimonio comune, l'invecchiamento sano e attivo attraverso l'attività fisica, la democrazia e la partecipazione coesiva, le competenze e le abilità digitali, l'interculturalità, l'arte e la cultura (Lopez, 2021).

Il progetto affronta direttamente il problema delle competenze digitali agevolando lo spazio "dedicato" per il *learning by doing*. L'esperienza maturata rivela che metodi didattici *by doing* adeguati facilitano l'abbattimento del *digital divide* negli over 50.

Tra i partecipanti sono presenti alcuni insegnanti e docenti universitari che hanno sperimentato nuove possibilità e metodologie di formazione immersiva ed esperienziale. La diversità di profili e approcci delle entità e degli insegnanti favorisce lo scambio di esperienze e prospettive, nonché uno spazio interculturale e diversificato in cui costruire progetti educativi innovativi (Harvard, 2018).

Lesson Learned

Tra gli insegnamenti più significativi, possiamo evidenziare il valore che le alleanze strategiche (la *cuadrilla* e *Habilidades Blandas*) danno ai progetti educativi, consentendo lo sviluppo di proposte di maggiore portata e impatto sociale. Le sinergie generate moltiplicano le possibilità dei progetti perché ogni entità partner apporta il proprio "*know-how*" generando un effetto moltiplicatore e migliorativo nella collaborazione rafforzando le capacità interne delle istituzioni, le capacità professionali e le *soft skill*. I collegamenti tra il mondo accademico scientifico e quello "esperienziale" ci consentono di validare la conoscenza generata e mettere in pratica azioni basate sulla conoscenza e sulla ricerca.

L'approccio "student centered" (Gibbs, 1981; Overby, 2011) a "person centered" (Rogers, 1979; Zucconi, 2016) permette di trasformare le storie delle persone da materiale biografico ai fini conoscitivi a narrazioni da cui partire per progettare i percorsi di valorizzazione delle esperienze rendendo le stesse persone protagoniste del cambiamento e della trasformazione personale. Trasformare le storie è particolarmente rilevante in una società che invecchia e richiede servizi adattati ai propri interessi e bisogni. Mettendo gli studenti al centro, si costituiscono esperienze formative provenienti da processi non formali e informali come modalità di esercizio della cittadinanza attiva.

Il connubio tra arte e tecnologia con una prospettiva educativa può consolidarsi come un'alleanza strategica per lo sviluppo di esperienze volte ad acquisire i valori e le competenze necessarie per prendere parte attiva nella società del 21° secolo.

Le esigenze degli ambienti sociali e lavorativi non sempre garantiscono che il tempo dedicato alle attività sia sufficiente a consolidare spazi di scambio che funzionino come autentiche comunità di pratica, dove si privilegiano processi di riflessione e di realizzazione, nel rispetto del tempo delle persone (Tykarski & Mróz, 2024; Roszak, 2019). Sono domande da modificare e porre negli schemi attuali dove la quantità prevale sulla qualità o l'immediatezza sulla riflessione profonda e accorata.

7. Conclusioni

I principi e i fondamenti teorici e pratici che sostengono questo progetto sono quelli che potrebbero essere utilizzati in altri programmi o progetti di educazione degli over 50. I processi formativi che hanno come asse portante attività esperienziali vicine ai partecipanti hanno dimostrato di raggiungere un elevato livello di soddisfazione da parte degli stessi, che li porta a continuare a sperimentare e costruire nuove esperienze formative che permettano loro di crescere individualmente e di partecipare maggiormente attivamente nella società in generale.

Ogni entità può identificare quegli elementi che generano legami sociali ed emotivi con i propri studenti e che consentono lo sviluppo di valori e competenze dal punto di vista pedagogico. La creazione di ambienti di apprendimento sicuri è essenziale per facilitare la partecipazione e in cui vi sia un chiaro intervento con finalità educative. Valorizzare i processi non formali e informali nel campo dell'educazione per gli anziani attraverso l'implementazione di metodologie innovative ("approccio centrato sullo studente"), come l'uso di processi artistici.

La creazione di reti di collaborazione con associazioni e organizzazioni che hanno interessi comuni e che contribuiscono ad ampliare l'esperienza e consolidarla offrendo altre prospettive e nuove possibilità di lavoro attraverso la cooperazione e la valorizzazione delle persone e delle loro capacità.

Note

* Si ringraziano tutti i partecipanti del Progetto CAXATO che hanno concesso l'utilizzo del materiale biografico narrativo. Si ringrazia la Confraternita di San Jacopo di Compostella e il Centro Italiano di Studi Compostellani per la messa a disposizione delle Credenziali dei Cammini italiani per i partecipanti del Progetto CAXATO. Cfr. <https://www.confraternitadi-sanjacopo.it/>.

¹ Sabrina Grigolo è Ambasciatrice per l'Educazione degli Adulti Piemonte, Docente a contratto, Corso di Laurea in Infermieristica, Università degli Studi del Piemonte Orientale.

² Maria Teresa Caccavale è Ambasciatrice per l'Educazione degli Adulti, Abruzzo.

³ Stefano Colombara è partecipante al Progetto CAXATO.

⁴ Vanessa Nirchi, CIAPE.

⁵ Luca Paolucci, EGINA.

⁶ Nadine Innocenzi, EGINA.

⁷ Simone Peppone Fortunati, EGINA.

⁸ Nelly Fortes Gonzalez, Universidade de Santiago De Compostela.

⁹ Cfr. https://it.wikipedia.org/wiki/Cammino_di_Santiago_di_Compostela.

¹⁰ Cfr. www.proyectocaxato.eu.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2009). Social Cognitive Theory of Mass Communication. In J. Bryant, & M. B. Oliver (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research* (pp. 94-124). Milton Park: Routledge.
- Brumec, S., Lavrič, M., & Naterer, A. (2023). Exceptional human experiences among pilgrims on the Camino de Santiago: A typology of experiences and transformative aftereffects. *Psychology of Religion and Spirituality*, 15(4), 605-617.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvallho da Silva M., Demetriadou-Sattel, V., Halbartschlager, F., & Mihai G-P. (2012). *Linee guida per l'educazione interculturale. Concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici*. Lisbona: Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa – 2008.

- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: l'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze: Firenze University Press.
- García Grinda, J. L. (1992). Turismo rurale e patrimonio culturale in Spagna. In *Il turismo nelle regione rurali della C.E.E.: la tutela del patrimonio naturale e culturale* (pp. 85-97). Roma: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching Students to Learn: A Student-Centered Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Grigolo, S. (2022). Educare alla salute, all'aderenza all'uso dei farmaci e alle raccomandazioni scientifiche, *Formazione & Insegnamento XX-1*.
- Havard, Megan E. (2018). When Brother Becomes Other: Communitas and Conflict along the Camino de Santiago. *International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage*, 6(2). Disponibile in: <https://arrow.tudublin.ie/ijrtp/vol6/iss2/11> (15/06/2024).
- Lavric, M., Brumec, S., & Naterer, A. (2022). Exceptional Human Experiences Among Pilgrims on the Camino de Santiago: A Study of Self-Reported Experiences and Transformative Aftereffects. *International Journal of Transpersonal Studies*, 40(2). DOI: 10.24972/ijts.2021.40.2.75.
- Lopez, L. (2021). Valorizzazione territoriale e paradigma slow. Binomio vincente dello "Spatial eCultural (Re)Turn" nelle industrie culturali creative del Cammino di Santiago. In M. Marengo, & E. Bernardini (A cura di), *I territori locali: fra valorizzazione endogena e fruizione turistica sostenibile: Atti del convegno del 30 e 31 marzo 2021* (pp. 59-70). Genova University Press.
- Nelson-Becker H., Pickard J. G, & Sichling F. (2023). Adventure and Spiritual Restoration: Older Adult Motivations for Undertaking a Pilgrimage on El Camino de Santiago. *Journal of Gerontological Social Work*, 66(6), 822-838. DOI: 10.1080/01634372.2023.2181906.
- Overby, K. (2011). Student-centered learning. *ESSAI*, 9(32).
- Rogers, C. R. (1979). The foundations of the person-centered approach. *Education*, 100(2), 98-107.
- Roszak, P. (2019). Sacred and Space in Post-Secular Pilgrimage: The Camino de Santiago and Relational Model of the Sacred. *International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage*, 7(5). <https://doi.org/10.21427/v5r3-j416>.
- Sen, A. (2000). Social exclusion: Concept, application, and scrutiny. *Social Development Papers*, 1. Manila, Philippines: Asian Development Bank.
- Sen, A. (Ed.). (2011). *Peace and democratic society*. Cambridge: Open Book Publishers. DOI: 10.11647/OBP.0014.
- Somoza Medina, X., Lois González, R. C., & Somoza Medina, M. (2023). Walking as a cultural act and a profit for the landscape. A case study in the Iberian Peninsula. *GeoJournal*, 88(2), 2171-2186.
- Tykarski, S., & Mróz, F. (2024). The pilgrimage on the camino de Santiago and its impacts on marital and familial relationships: An exploratory study. *Journal of religion and health*, 63(1), 109-132.
- Zucconi, A. (2016). The need for person-centered education. *Cadmus*, 3(1), 1-26.

Cittadinanza Attiva: Metodologie Avanzate per la Media e Digital Literacy negli Adulti e buone pratiche con riferimento agli adulti over 50

Annaleda Mazzucato'

Keywords

Apprendimento intergenerazionale, Euprojects, Digital literacy, Media literacy, Partecipazione

Abstract

La partecipazione degli adulti over 50 alla vita democratica è fondamentale per arricchire il dibattito pubblico e influenzare le decisioni politiche su questioni cruciali. Tuttavia, sono spesso sottorappresentati nei processi decisionali, e tra i fattori determinanti emerge l'alfabetizzazione digitale e mediatica. Questo articolo esplora il ruolo cruciale dell'alfabetizzazione digitale e mediatica per favorire una partecipazione più inclusiva degli over 50 alla società digitale. Attraverso l'analisi di 8 progetti europei come The Knowledge Volunteers, ISEV e E-engAGED, si evidenzia l'importanza di programmi formativi che permettano agli adulti di acquisire competenze digitali e mediatiche, riducendo il divario digitale e promuovendo una partecipazione attiva nella società digitale. Inoltre, vengono esaminati approcci metodologici come modello intergenerazionale, ed esperienziale che enfatizzano l'importanza dello scambio reciproco di conoscenze e esperienze tra generazioni diverse e l'apprendimento ancorato al contesto reale. Infine, si discute del ruolo dell'autodeterminazione e della responsabilità nell'apprendimento, evidenziando come tali approcci possano favorire un maggiore coinvolgimento e motivazione degli adulti nell'acquisizione di competenze digitali e mediatiche.

1. Introduzione

La partecipazione degli over 50 alla vita democratica riveste un'importanza fondamentale per diversi motivi. Prima di tutto, questa fascia demografica rappresenta una parte significativa della popolazione, dell'elettorato e dell'opinione pubblica: secondo dati recenti dell'Eurostat, oltre il 35% della popolazione europea ha più di 50 anni (Eurostat, 2002). Il loro coinvolgimento può portare una prospettiva preziosa e un senso di continuità alla governance democratica sulle politiche e sulle decisioni che riguardano questioni cruciali come la sanità, le pensioni, l'istruzione. La conoscenza acquisita nel corso degli anni, sia in ambito professionale che personale, può essere una risorsa inestimabile per l'elaborazione di politiche pubbliche e decisioni democratiche.

Tuttavia, studi condotti da organizzazioni come l'OECD indicano che gli individui anziani sono spesso sottorappresentati nei processi decisionali e nelle istituzioni democratiche (OECD & European Commission, 2023). La situazione può essere influenzata da vari fattori, tra cui l'accesso alle risorse, la tecnologia e i cambiamenti sociali. Alcuni potrebbero essere meno propensi a partecipare attivamente a causa di barriere come la mancanza di familiarità con strumenti digitali o la percezione di essere emarginati dalle decisioni politiche.

Secondo il *Digital Economy and Society Index*, (DESI) 2021 dell'European Commission (2022) solo il 44% degli individui di età compresa tra i 55 e i 74 anni utilizza regolarmente internet, rispetto al 91% dei giovani tra i 16 e i 24 anni. Questa disparità nell'accesso alla tecnologia può limitare la partecipazione alla vita politica e pubblica, specialmente in un'era in cui molte attività democratiche sono spostate online, incluso l'accesso alle informazioni, fondamentale per consentire ai cittadini di essere informati e consapevoli nelle loro scelte politiche. Oltre all'accesso dell'informazione, la qualità dell'informazione gioca un ruolo fondamentale nella partecipazione democratica poiché fornisce la base su cui si fondano le decisioni politiche e il coinvolgimento dei cittadini. È necessario che le informazioni siano

accurate, affidabili e complete.

Un'informazione di qualità consente ai cittadini di valutare criticamente le posizioni politiche, di comprendere le implicazioni delle decisioni prese dai loro rappresentanti e di partecipare attivamente al dibattito pubblico. Senza accesso a informazioni accurate, i cittadini rischiano di essere mal informati o manipolati da fonti di disinformazione. Nell'era digitale, in cui la disinformazione può diffondersi rapidamente attraverso i social media e altri canali online, la necessità di informazioni di qualità è più urgente, così come lo è la capacità dei cittadini di riconoscere le informazioni affidabili dalla disinformazione. L'alfabetizzazione mediatica è diventata un argomento sempre più rilevante negli ultimi anni, specialmente con l'avvento delle nuove tecnologie e dei social media. Secondo una ricerca condotta dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT, 2022), solo il 43% degli italiani tra i 16 e i 74 anni ha un livello di alfabetizzazione digitale sufficiente per utilizzare le tecnologie digitali in modo efficace e consapevole. Una delle principali lacune nell'alfabetizzazione mediatica in Italia è rappresentata dalla capacità di valutare criticamente le informazioni online. Secondo il terzo rapporto dell'Osservatorio Ital Communications-Censis sulle Agenzie di comunicazione in Italia, il 76,5% degli italiani ritiene che le fake news sono sempre più sofisticate e difficili da scoprire, il 20,2% crede di non avere le competenze necessarie per riconoscerle e il 61,1% pensa di averle solo in parte. Solo una minoranza del 18,7% ritiene con certezza di essere in grado di riconoscere immediatamente una fake news (Censis & Ital Communications, 2023). Inoltre, molti italiani possono non essere consapevoli dei rischi per la privacy online e delle migliori pratiche per proteggere le proprie informazioni personali. Uno studio dell'Autorità Garante per la Protezione dei Dati Personali (2020) ha evidenziato che solo il 25% degli italiani si preoccupa della privacy online e adotta misure per proteggere i propri dati personali. Un'altra lacuna sull'alfabetizzazione mediatica in Italia riguarda la comprensione dei diritti e delle responsabilità online. Secondo una ricerca condotta dall'Osservatorio di Pavia (2019), solo il 35% degli italiani è consapevole dei propri diritti in materia di privacy e sicurezza informatica, mentre solo il 20% conosce le leggi e le normative che regolano l'uso di Internet e dei media digitali.

Per promuovere una partecipazione più inclusiva e significativa degli over 50, è importante adottare misure che favoriscano programmi di formazione sulla cittadinanza digitale mediatica, e iniziative di sensibilizzazione che promuovano una cultura di critica e discernimento nelle informazioni online.

Buckingham (2023) sostiene che la media literacy dovrebbe andare oltre il semplice consumo, includendo l'analisi critica dei contenuti mediatici, permettendo agli individui di navigare e interpretare efficacemente l'ambiente mediatico complesso. Jenkins (Jenkins, Ito & Boyd, 2015) evidenzia come la digital literacy consenta agli individui di partecipare attivamente alle comunità online, promuovendo una cittadinanza più coinvolta e informata.

2. Le buone pratiche

Dalla collaborazione e dallo scambio di esperienze a livello transnazionale, sono stati sviluppati programmi di alfabetizzazione digitale e mediatica per gli adulti sopra i 50 anni. Dal 2013 al 2024, 8 progetti finanziati nell'ambito dei programmi europei hanno rappresentato un percorso formativo in continuo adattamento ai cambiamenti della società e dei bisogni formativi degli over 50. Si tratta dei progetti The Knowledge Volunteers (538254-LLP-1-2013-IT-GRUDTVIG-GMP), ACTing (2013-1-ES1-LEO05-68046), ComeON! (538254-LLP-1-2013-IT-GRUNDTVIG-GMP), IDEAL (2015-1-FI01-KA204-009084), Flip IDEAL (2018-1-FI01-KA204-047283) ISEV (2017-1-CZ01-KA204-035438), E-engAGED (CERV-2022-CITIZENS-CIV Project n°101081537), che attraverso 10 anni di programmazioni di finanziamento, hanno offerto opportunità per lo sviluppo e l'implementazione di strategie innovative di alfabetizzazione digitale e mediatica, volte al rafforzamento della cittadinanza attiva. Attraverso lo scambio di conoscenze e le partnership transnazionali, questi progetti hanno fornito un'importante piattaforma per la condivisione delle migliori pratiche e per l'adozione di approcci olistici che hanno contribuito a promuovere una partecipazione

attiva e inclusiva nella società digitale.

Lo scopo principale di questi progetti è stato quello di creare modelli adatti e replicabili per varie tipologie di individui sopra i 50 anni, indipendentemente dal loro background e dal contesto del paese o città in cui vivono, fornendo loro le competenze necessarie per partecipare in modo consapevole e competente alla società digitale in continuo cambiamento. Ad accomunare questi progetti, garantendo un continuo adattamento del percorso di alfabetizzazione digitale e mediatica ai cambiamenti sociali e alle esigenze formative dei destinatari, costruendo di volta in volta sui risultati della precedente esperienza e allargando il confronto attraverso le reti di partenariato, è la partecipazione della Fondazione Mondo Digitale - ETS. La presenza di questo partner ha assicurato la co-partecipazione dei destinatari, attraverso gli anni, alla progettazione dei programmi, assicurando un'esperienza formativa efficace di volta in volta declinata sulla base della continua evoluzione delle tecnologie, dei media e dell'informazione.

3. La metodologia

Il modello adottato si basa sull'interconnessione tra *media literacy*, *digital literacy* e competenza digitale, riconoscendo la necessità di strategie educative comprensive che vadano oltre le competenze tecniche di base, enfatizzando il pensiero critico, la partecipazione attiva e l'uso etico delle tecnologie digitali.

La metodologia adottata in questi progetti si distingue per la sua enfasi sulla co-partecipazione e il co-design, che coinvolge attivamente i destinatari nella progettazione del percorso formativo. Questo approccio collaborativo garantisce che il programma sia modulabile, flessibile e adattabile ai contesti e alle competenze di accesso dei partecipanti. La partecipazione attiva dei destinatari non solo consente loro di sentirsi coinvolti nel processo di apprendimento, ma assicura anche che le risorse educative siano personalizzate e pertinenti alle loro esigenze specifiche. Secondo Johnson e Liber (2008), la collaborazione tra i partecipanti e i facilitatori del processo educativo consente una maggiore adattabilità del programma alle mutevoli esigenze e preferenze degli apprendenti. Secondo Cox e Gibbons (2015), la partecipazione attiva dei destinatari nel processo di progettazione del percorso formativo favorisce la personalizzazione delle risorse educative, rendendole più rilevanti e adatte alle esigenze individuali degli apprendenti. Questa metodologia si basa sull'idea che il percorso di alfabetizzazione digitale e mediatica proposto debba da un lato rappresentare un modello codificato, una linea guida, dall'altro permettere un percorso individuale e personalizzato. Brüggemann e Jörissen (2017) sostengono infatti che l'alfabetizzazione digitale e mediatica richieda un approccio formativo su misura che tenga conto delle diverse esperienze, abilità e livelli di familiarità con le tecnologie digitali.

La collaborazione è centrale anche nello svolgimento delle attività formative, e riveste un ruolo cruciale nel favorire un apprendimento attivo e significativo. Ad ogni incontro è incoraggiato lo scambio di idee, la discussione e il lavoro cooperativo, per creare un ambiente di apprendimento dinamico e stimolante, in cui i partecipanti possono arricchirsi reciprocamente attraverso la condivisione di prospettive, esperienze e conoscenze. La collaborazione promuove lo sviluppo delle capacità sociali e relazionali degli apprendenti, oltre a favorire la costruzione di un senso di comunità e di appartenenza al gruppo (Cohen, 1994). Attraverso il lavoro di gruppo, i partecipanti possono affrontare sfide complesse in modo collaborativo, sviluppando competenze come la comunicazione efficace, la negoziazione e la risoluzione dei problemi (Johnson, Johnson & Smith, 2014). Inoltre, la collaborazione offre l'opportunità di sperimentare il potenziale della diversità e dell'inclusione, poiché ogni membro del gruppo porta con sé prospettive uniche e contributi distinti (Gardner, 2006). Secondo Jenkins (2009), la digital literacy è intrecciata con l'idea di cultura partecipativa, dove gli utenti sono sia consumatori che creatori di contenuti. In questo modo, la collaborazione non solo migliora l'apprendimento degli individui, ma anche la qualità complessiva dell'esperienza formativa, preparando ogni partecipante ad affrontare sfide complesse e ad adattarsi a un

mondo sempre più interconnesso e collaborativo.

La collaborazione inoltre favorisce lo sviluppo di competenze pratiche come la comunicazione efficace e la risoluzione dei problemi, ma anche il consolidamento di legami sociali significativi, di relazioni positive. Rinforzando i legami tra gli individui, accresce il senso di solidarietà all'interno del gruppo, promuovendo un clima di reciproco sostegno e condivisione che contribuisce a sviluppare un senso di comunità e appartenenza al gruppo, fondamentali per il benessere emotivo e lo sviluppo personale, e poi collettivo. Come sottolineato da Putnam (2000), la solidarietà all'interno di un gruppo può migliorare la coesione sociale, promuovere una partecipazione attiva alla vita democratica e un maggiore senso di responsabilità civica.

All'interno dei progetti presentati, si adotta un approccio basato sul progetto e sull'apprendimento esperienziale, che mette al centro dell'esperienza formativa il concetto di learning by doing. Questo approccio permette ai partecipanti di acquisire competenze pratiche e trasversali attraverso l'esperienza diretta e l'attività pratica, piuttosto che attraverso la sola trasmissione di conoscenze teoriche (Kolb, 1984). Attraverso la risoluzione di problemi reali e la partecipazione attiva a progetti concreti, i partecipanti hanno l'opportunità di applicare le conoscenze acquisite in contesti significativi e di sviluppare una comprensione più profonda dei concetti e delle competenze affrontate (Dewey, 1938).

Centrale alla metodologia dei progetti proposti è il modello di apprendimento intergenerazionale, implementato e declinato da Fondazione Mondo Digitale a partire dal Programma "Nonni su Internet". Questo modello si fonda su una solida base teorica che enfatizza il valore dello scambio reciproco di conoscenze e esperienze tra generazioni diverse (Bengtson & Roberts, 1991). In questo contesto, over 50 e giovani si incontrano per condividere competenze e punti di vista, creando un ambiente in cui il sapere accumulato nel corso degli anni si intreccia con nuove idee e delle prospettive emergenti. Il Programma Nonni su Internet nasce infatti non solo per offrire ai partecipanti over 50 l'opportunità di acquisire competenze digitali e mediatiche, ma anche di sentirsi valorizzati e coinvolti nella società digitale in rapida evoluzione. Dall'altra parte, i giovani hanno l'opportunità di scoprire la ricchezza e gli insegnamenti delle generazioni più esperte, sviluppando una maggiore consapevolezza delle responsabilità e delle opportunità legate alla tecnologia e alla comunicazione digitale nel ruolo di formatori e tutor. I giovani tutor guidano gli over 50 attraverso le basi dell'uso di dispositivi digitali e software, mostrando loro come navigare in Internet, utilizzare le e-mail, accedere ai social media e altre abilità digitali di base. Inoltre, offrono supporto personalizzato, one to one, adattando il loro insegnamento alle esigenze e al ritmo di apprendimento di ciascuno studente over 50.

I risultati di questi progetti hanno dimostrato un impatto significativo sull'acquisizione delle competenze digitali e mediatiche per entrambi i gruppi demografici coinvolti. I partecipanti over 50 hanno riportato un aumento della fiducia nell'utilizzo delle tecnologie digitali e una maggiore consapevolezza nell'interpretare le informazioni online. Le esperienze di apprendimento pratico e l'interazione con le nuove tecnologie offrono ai partecipanti anziani l'opportunità di sperimentare un senso di empowerment e di sentirsi più inclusi nella società digitale in continua evoluzione (Selwyn, Gorard, Furlong & Madden, 2002). Allo stesso tempo, i giovani hanno sviluppato una maggiore consapevolezza verso i rischi e le opportunità legate al digitale, oltre a un senso di partecipazione civica attiva alla comunità. Haste (2015) ha sottolineato che l'esperienza di collaborazione intergenerazionale favorisce una maggiore consapevolezza nei giovani riguardo alle sfide e alle opportunità legate all'era digitale, oltre a promuovere un senso di responsabilità verso la partecipazione civica e democratica.

Inoltre, questi progetti hanno avuto un impatto significativo sulle relazioni intergenerazionali e sul dialogo tra generazioni. La collaborazione e lo scambio di conoscenze hanno contribuito a creare legami più stretti e comprensione reciproca tra generazioni. Questo, come sottolineato da Tornstam (2005) favorisce la costruzione di una società più inclusiva e coesa. Questo dialogo intergenerazionale non solo a supporto l'apprendimento di

competenze per l'efficace delle tecnologie digitali e la valutazione critica dei media e dei messaggi mediatici, ma ha stimolato la partecipazione alla vita democratica, poiché ha favorito la condivisione di punti di vista e la ricerca di soluzioni ai problemi sociali (McHugh, Dowling, Butler, Doody & Murphy, 2018).

Secondo Deloitte (2019), i progetti di alfabetizzazione digitale intergenerazionale non solo migliorano le competenze tecniche degli anziani, ma anche la fiducia dei giovani nel loro ruolo attivo nella società digitale. Ed infatti, le valutazioni di questi progetti hanno confermato che non solo i partecipanti anziani hanno acquisito nuove competenze per la valutazione critica dei media e dei messaggi mediatici, ma anche i giovani hanno sviluppato una maggiore consapevolezza del loro ruolo attivo all'interno della società. Si sono sentiti più sicuri di loro stessi, e *self-confident* non solo nel navigare nel mondo digitale, ma anche nel contribuire attivamente alla costruzione di una società più inclusiva e partecipativa.

Un ulteriore elemento caratteristico della metodologia adottata all'interno di questi progetti è il coinvolgimento in attività pratiche e progetti concreti, che mette al centro dell'esperienza formativa il concetto di *learning by doing*. I partecipanti imparano facendo, sperimentando l'utilizzo di dispositivi e programmi, esplorando i social network e le loro funzioni analizzano le notizie e comunicazioni in rete comprendendo rischi e opportunità. Questo approccio permette ai partecipanti di acquisire competenze pratiche e trasversali attraverso l'esperienza diretta e l'attività pratica, piuttosto che attraverso la sola trasmissione di conoscenze teoriche (Kolb, 1984). Inoltre, favorisce un apprendimento più motivante e coinvolgente, in quanto gli apprendenti sono attivamente coinvolti nel processo e vedono direttamente i risultati del loro lavoro (Kolb, 1984; Dewey, 1938). Questo aspetto è fondamentale nel caso di apprendenti over 50 che potrebbero sentirsi diversamente demotivati di fronte alle nuove tecnologie, ma è importante anche per i giovani tutor, che in questo percorso sviluppano capacità come la risoluzione dei problemi, il pensiero critico, la collaborazione e la creatività. Noto come apprendimento esperienziale, questo approccio consente ai partecipanti di cogliere appieno il valore delle loro esperienze, riflettendo su di esse, trarne insegnamenti e applicarli in nuove situazioni (Kolb, 1984). Attraverso la risoluzione di problemi reali e la partecipazione attiva a progetti concreti, i partecipanti hanno l'opportunità di applicare le conoscenze acquisite in contesti significativi e di sviluppare una comprensione più profonda dei concetti e delle competenze affrontate (Dewey, 1938).

Un'altra caratteristica fondamentale che accomuna i progetti proposti è l'accento posto sull'auto determinazione e la responsabilità dei partecipanti nel loro percorso di apprendimento. La partecipazione attiva dei discenti nel processo educativo-formativo è fondamentale per sviluppare competenze critiche e digitali e la co-progettazione dei curricula educativi con gli studenti favorisce un apprendimento più significativo e coinvolgente, permettendo loro di contribuire direttamente alla costruzione del proprio percorso formativo (Ranieri, Bruni & Kupiainen, 2018). Questo modello promuove un approccio centrato sull'apprendente, in cui gli individui sono incoraggiati a prendere in mano il proprio processo di apprendimento, identificando obiettivi personali e adottando strategie per raggiungerli (Deci & Ryan, 1985). Attraverso l'autonomia e l'auto-regolazione, i partecipanti sviluppano una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità, nonché una motivazione intrinseca nei confronti dell'apprendimento (Deci & Ryan, 2000). Questo approccio favorisce un maggiore senso di responsabilità e impegno nell'apprendimento, poiché gli individui si sentono coinvolti e investiti nel raggiungimento dei propri obiettivi educativi (Deci & Ryan, 1985). In questo modo, i progetti della Fondazione Mondo Digitale non solo forniscono conoscenze e competenze pratiche, ma anche un'opportunità per i partecipanti di sviluppare abilità di auto-regolazione e gestione del proprio apprendimento, preparandoli per un futuro di continua crescita e sviluppo personale.

4. Conclusioni

In conclusione, i programmi per la digital literacy e media literacy negli adulti rappresentano un pilastro fondamentale per la creazione di una società inclusiva e consapevole nell'era digitale. Attraverso approcci innovativi e partecipativi come il *learning by doing* e il coinvolgimento attivo dei partecipanti, tali programmi hanno dimostrato di poter ridurre il divario digitale e migliorare la partecipazione attiva nella società digitale.

L'analisi condotta e i risultati riportati dai partecipanti, hanno evidenziato l'importanza di una metodologia flessibile e personalizzata che tenga conto delle esigenze e delle competenze dei destinatari, promuovendo un apprendimento significativo e motivante. La collaborazione intergenerazionale è emersa come un elemento chiave per favorire lo scambio reciproco di conoscenze e esperienze tra generazioni diverse, contribuendo alla costruzione di una società più inclusiva e coesa.

Inoltre, è emerso il ruolo cruciale dell'autodeterminazione e della responsabilità dei partecipanti nel proprio percorso di apprendimento, promuovendo una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità. Questo approccio centrato sull'apprendente favorisce un maggiore coinvolgimento e impegno nell'apprendimento, preparando gli individui per affrontare le sfide e le opportunità della società digitale in continua evoluzione.

Infine, l'implementazione di buone pratiche e il continuo scambio di esperienze a livello nazionale e internazionale sono fondamentali per promuovere una cultura di critica e discernimento nelle informazioni online, preparando gli adulti a partecipare in modo consapevole e competente alla società digitale del futuro.

Note

¹ Annaleda Mazzucato è Project Manager, Ricercatore, Ambasciatore EDA, Fondazione Mondo Digitale, Università di Napoli Federico II.

Riferimenti bibliografici

- Autorità Garante per la Protezione dei Dati Personali. (2020). Indagine sulla privacy online.
- Bengtson, V. L., & Roberts, R. E. L. (1991). Intergenerational solidarity in aging families: An example of formal theory construction. *Journal of Marriage and the Family*, 53(4), 856-870.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Censis & Ital Communications. (2023). Terzo Rapporto Ital Communications-Censis sulle Agenzie di comunicazione in Italia.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Cox, A. M., & Gibbons, S. (2015). A model of online information literacy. *Journal of Information Science*, 41(6), 747-757.
- Deloitte. (2019). *The age of belonging: How can employers foster belonging in a changing world?* Disponibile in: <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/human-capital-trends/2019/employee-belonging-human-capital-trends.html> (15/06/2024).
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Kappa Delta Pi.
- European Commission. (2022). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2021*. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi> (15/06/2024).
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.
- Haste, H. (2015). Doing social practice. In L. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of New Media* (pp. 118-136). SAGE Publications.
- ISTAT. (2022). *Rapporto sulla diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione*.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Massachusetts Institute of Technology: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001> (15/06/2024).
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning,*

Commerce, and Politics. Cambridge: Polity Press.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Johnson, M., & Liber, O. (2008). The Personal Learning Environment and the human condition: From theory to teaching practice. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 3-15.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- McHugh, J. E., Dowling, M., Butler, A., Doody, O., & Murphy, K. (2018). Older adults' perspectives of participation in a community-based falls prevention programme: A qualitative study. *Ageing & Society*, 38(8), 1613-1631.
- OECD & European Commission. (2023). *Indicators of Immigrant Integration 2023: Settling In*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d5020a6-en> (15/06/2024).
- Osservatorio di Pavia. (2019). *Indagine sull'alfabetizzazione digitale*.
- Ranieri, M., Bruni, I., & Kupiainen, R. (2018). Digital and Media Literacy in Teacher Education: Findings and Recommendations from the European Project e-MEL. *Italian Journal of Educational Research*, XI(20), 151-166. Disponibile in: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2796/2465>.
- Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J., & Madden, L. (2003). Older adults' use of information and communications technology in everyday life. *Ageing & Society*, 23(5), 561-582.
- Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence: A developmental theory of positive aging*. Springer Publishing Company.

Promuovere l'inclusione: il contributo delle associazioni per la partecipazione attiva alla vita democratica delle persone con disabilità

Francesco Savino¹

Keywords

Inclusione, Disabilità, Associazioni

Abstract

Il diritto alla partecipazione democratica, garantito dall'articolo 2 della Costituzione italiana, non sempre si è manifestato pienamente nella realtà, specialmente per i cittadini con disabilità. I dati forniti dalla Commissione Europea indicano che una parte significativa di queste persone è a rischio di esclusione sociale e si sente discriminata. Le associazioni che si dedicano a questo settore svolgono un ruolo cruciale nel favorire l'integrazione sociale e la partecipazione attiva delle persone con disabilità alla vita democratica. Queste organizzazioni, guidate da un'impronta educativa, mirano a promuovere la comprensione e la valorizzazione delle persone con disabilità abbattendo pregiudizi e stereotipi e consentendo lo sviluppo delle loro potenzialità individuali. Esse promuovono l'autodeterminazione e l'empowerment attraverso varie attività, tra cui supporto all'istruzione, assistenza sanitaria e inserimento nel mondo del lavoro. Grazie alla loro azione promozionale e di advocacy, hanno contribuito all'adozione di importanti provvedimenti legislativi per favorire l'inclusione sociale e cambiare le percezioni pubbliche e istituzionali. A partire da tali premesse, dunque, gli autori intendono esaminare lo stato attuale delle normative in materia, illustrando alcune esperienze associative significative nel promuovere l'inclusione sociale e la partecipazione democratica.

1. Introduzione

Nella tessitura sociale di una nazione, le associazioni rappresentano un filo rosso di solidarietà e supporto, specialmente per le fasce più vulnerabili della popolazione. Tra queste, le persone con disabilità rivestono un ruolo centrale, in quanto spesso soggetti a discriminazioni e sfide nell'accesso alle opportunità sociali ed economiche. In questo contesto, le associazioni assumono un ruolo cruciale, fungendo da catalizzatori di cambiamento e difensori dei diritti delle persone con disabilità.

Il quadro normativo italiano, a partire dalla Costituzione, fornisce solide basi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità. L'articolo 3 della Costituzione, che sancisce il principio di uguaglianza di tutti i cittadini di fronte alla legge, costituisce il fondamento su cui poggia l'intera lotta per l'inclusione. Inoltre, la Legge 104/1992, nota come "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità"², ha rappresentato un passo importante nell'affermazione dei diritti delle persone con disabilità, istituendo, tra le altre cose, il diritto alla socializzazione e all'istruzione inclusiva.

Le associazioni, agendo in sinergia con i principi normativi, si pongono come ponti tra le istituzioni e le persone con disabilità. La loro azione multifunzionale spazia dalla sensibilizzazione dell'opinione pubblica sulle questioni legate alla disabilità, alla promozione dell'accessibilità e dell'inclusione in vari settori della vita quotidiana. Inoltre, svolgono un ruolo di rappresentanza e difesa degli interessi delle persone con disabilità presso le istituzioni pubbliche, assicurandosi che le politiche e le leggi a loro dedicate siano rispettate e attuate in modo efficace (Giacconi, 2024).

Infatti, una delle più grandi forze delle associazioni è la loro capacità di agire come voce collettiva delle persone con disabilità, offrendo sostegno emotivo e pratico e creando spazi sicuri in cui tutti possono condividere le loro esperienze, sfide e successi. Questo senso di comunità è fondamentale per contrastare l'isolamento sociale e promuovere l'autostima e la fiducia nelle proprie capacità.

Ancora, grande attenzione investono nel monitorare l'attuazione delle politiche pubbliche a favore delle persone con disabilità. Attraverso la raccolta di dati e il dialogo costante con le istituzioni, sono in grado di identificare le lacune nel sistema e proporre soluzioni concrete per migliorare l'accesso ai servizi e ai diritti fondamentali.

Oltre alla rappresentanza e all'advocacy, le associazioni offrono una vasta gamma di servizi di supporto personalizzati. Questi includono l'assistenza nell'accesso all'istruzione e alla formazione, nell'inserimento nel mondo del lavoro e nell'accesso ai servizi sanitari e sociali. Inoltre, promuovono attivamente l'autonomia e l'empowerment delle persone con disabilità, incoraggiandole a prendere in mano le redini della propria vita e a perseguire i propri obiettivi personali e professionali (Osio & Braibanti, 2012).

Va sottolineato, per di più, che il lavoro delle associazioni non si limita al contesto nazionale, ma si estende anche a livello internazionale. Le associazioni italiane sono attive all'interno di reti e organizzazioni internazionali che promuovono i diritti delle persone con disabilità a livello globale, contribuendo così a diffondere le migliori pratiche e a sostenere le lotte per l'inclusione sociale in tutto il mondo.

2. Disabilità ed esclusione sociale

Attualmente, l'Italia appare essere uno dei paesi europei più all'avanguardia sul piano della normativa in materia di tutela delle persone con disabilità (Finestrone, Scarinci, Berardinetti & Savino, 2022). Si prenda, ad esempio, la Legge quadro 104/1992, legge fondamentale nel cammino dell'integrazione della persona con disabilità in quanto rappresenta una risposta legislativa atta ad assicurare un adeguato sostegno sia ai soggetti con disabilità sia ai loro caregiver. Per la prima volta, tale previsione legislativa all'articolo 5 prevede un esplicito riferimento all'autonomia delle persone con disabilità statuendo la "La rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomia e la realizzazione dell'integrazione sociale [...]", nonché alla lettera m) la promozione e il superamento di ogni forma di emarginazione e di esclusione sociale anche mediante l'attivazione dei servizi previsti.

In verità, con uno sguardo lungimirante, i Padri Costituenti avevano già previsto, all'articolo 3 della Costituzione italiana, l'obbligo, in capo alla Repubblica neo-costituita, di eliminare ogni ostacolo di ordine economico e sociale che potesse impedire l'effettiva partecipazione dei cittadini alla vita politica, economica e sociale del Paese. Bisogna, inoltre, considerare che la Legge quadro 104/1992 appare esse figlia di un profondo cambiamento sia politico sia educativo che ha investito diverse aree di interesse culturale tra cui anche l'ambito della disabilità. Tuttavia, la legge in questione non pare tenere il passo con l'attuale considerazione della disabilità. In *primis*, adotta un linguaggio obsoleto come si può intuire dal termine "handicap" utilizzato largamente del Legislatore; in *secundis*, adotta un approccio, anch'esso obsoleto, che mira all'integrazione e non all'inclusione della persona con disabilità. Tale approccio, dal punto di vista semantico, starebbe a significare l'incorporamento di qualcosa di estraneo all'interno della società ponendosi di fatto contro i dettami dell'articolo 3 della Costituzione italiana e alimentando di fatto l'ottica dell'uguaglianza e non dell'equità, creando terreno fertile per potenziali discriminazioni.

Tale tendenza viene confermata anche dai dati del Dipartimento Occupazione, affari sociali e inclusioni della Commissione Europea, dai quali si può evincere come le persone con disabilità continuano ad incontrare barriere importanti nella partecipazione alla vita democratica del Paese, presentando, inoltre, un rischio di povertà o di esclusione sociale (28,4%) più elevato rispetto alle persone senza disabilità e oltre la metà delle persone oggetto del sondaggio del Dipartimento si è sentito discriminato nel 2023 (European Commission, 2023).

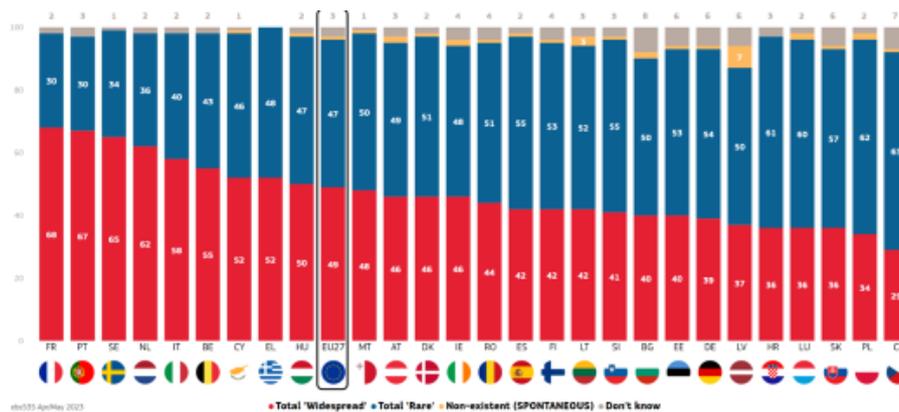


Figura 1 - Figura tratta da European Commission, 2023. Discrimination in the European Union.

Come si evince dalla Figura 2, in Italia, circa il 58% dei cittadini con disabilità si è sentito discriminato e una buona porzione degli intervistati ha dichiarato che la discriminazione è aumentata rispetto al 2019 (European Commission, 2023). Dunque, il problema dell'esclusione sociale dei soggetti con disabilità rischia di essere un problema endemico, se si considera che circa il 31% degli intervistati ritiene che le iniziative messe in atto per combattere le forme di discriminazione siano non efficaci.

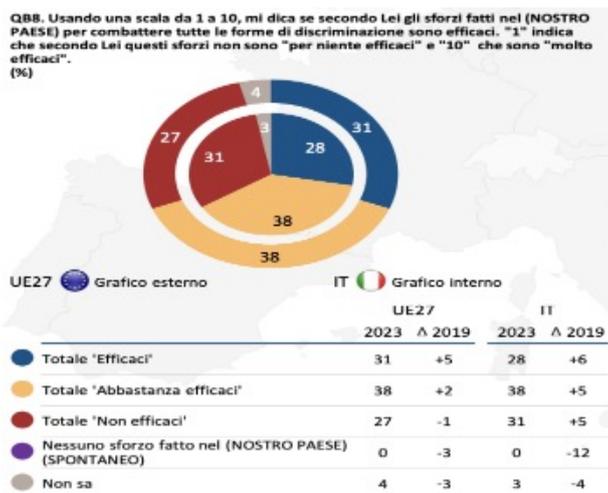


Figura 2 - Figura tratta da European Commission, 2023. Discrimination in the European Union

Ecco, quindi, la ratio profonda che ha spinto la Commissione a riconsiderare la Strategia europea sulla disabilità, adottando una nuova Strategia per i diritti delle persone con Disabilità, che prevede per l'appunto la lotta all'esclusione sociale anche attraverso il controllo dei fondi, garantendo così che i fondi dell'UE non sostengano azioni che contribuiscano ad aumentare l'isolamento e l'esclusione sociale delle persone con disabilità. Inoltre, al fine di eliminare il fenomeno dell'esclusione sociale, la Strategia prevede azioni in materia di accessibilità, qualità della vita, parità di partecipazione e la promozione dei diritti delle persone con disabilità a livello mondiale.

Nonostante i progressi ottenuti nell'ultimo decennio a livello europeo, c'è ancora molto da fare in quanto le esigenze delle persone con disabilità restano troppo spesso taciute.

Le discriminazioni subite delle persone con disabilità e la carenza di politiche sociali e di servizi socio-sanitari ed educativi adeguati in tutto il territorio italiano, hanno portato le famiglie dei soggetti con disabilità ad unirsi per il riconoscimento dei diritti degli stessi attraverso azioni di protesta e advocacy. Ciò ha creato una rete e ha portato a forme di cooperazione e di sostegno che sono effettivamente alla base di un progetto di welfare innovativo

e alternativo al modello individualista tradizionale e rigidamente settoriale, dove azioni frammentate rischiano di alimentare la disgregazione sociale.

Si tratta, dunque, di associazioni e cooperative che altro non fanno se non chiedere il riconoscimento di diritti fondamentali della persona e che contribuirebbero a dissipare l'ineguaglianza e l'esclusione sociale (Taddei, 2021).

L'epoca moderna impone di conseguenza un cambio di paradigma a livello radicale che vada dall'ottica dell'inclusione sociale al rispetto dei diritti fondamentali delle persone con o senza disabilità, partendo da quel principio di uguaglianza che ci ricorda che tutti i cittadini sono eguali davanti alla legge e hanno eguali diritti e possibilità di godere degli stessi.

3. Partecipare ed essere cittadini attivi

Le istituzioni, sia a livello nazionale che europeo, hanno ribadito l'importanza cruciale di coinvolgere attivamente i cittadini nella promozione della cittadinanza attiva, dell'inclusione sociale e del sostegno alla democrazia. Questi principi sono considerati fondamentali per garantire la coesione sociale e il benessere di una nazione. Tuttavia, la sfida diventa più intricata quando si considera il coinvolgimento di soggetti con disabilità come cittadini attivi nella vita democratica e nella società europea.

L'Unione Europea, insieme ai suoi Stati membri, ha sottoscritto l'impegno di tutelare i diritti delle persone con disabilità, conformemente alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, ratificata nel 2006. Questa convenzione, il primo strumento legalmente vincolante dell'ONU sulla disabilità, stabilisce gli standard minimi che i governi devono rispettare per garantire l'effettiva fruizione dei diritti civili, politici, economici e sociali da parte delle persone con disabilità. Riconoscendo esplicitamente la disabilità come una questione di diritti umani, la Convenzione vieta specificamente la discriminazione in qualsiasi contesto (Corte dei Conti Europea, 2023).

Tuttavia, le sfide legate ai diritti umani delle persone con disabilità persistono e sono ancora strettamente intrecciate con la discriminazione. Nonostante abbiano gli stessi diritti umani delle persone senza disabilità, spesso le persone con disabilità sono oggetto di discriminazione diretta o indiretta e di esclusione in molti aspetti della vita, a causa di pregiudizi sociali e barriere strutturali, così come delle loro limitazioni fisiche o cognitive.

Il disabilismo, inteso come un comportamento discriminatorio, oppressivo e abusivo che si basa sulla convinzione dell'inferiorità delle persone disabili rispetto agli altri, si manifesta principalmente negli atteggiamenti delle persone e non sempre è facilmente riconoscibile. Non si limita a comportamenti consapevolmente discriminatori ma può anche manifestarsi in comportamenti inconsci, rendendo la sua identificazione e contrasto più complessi ma fondamentali nella lotta per i diritti umani e per una partecipazione attiva alla vita democratica (Brander et al., 2012). Le associazioni hanno lavorato affinché l'esistenza dei loro congiunti non si esaurisse nella sola cura medica, nel pietismo o nel solo amore familiare, ma si dischiudesse alla piena realizzazione delle potenzialità della persona (Mura, 2017).

Nel corso del tempo, l'influenza di tali associazioni è cresciuta notevolmente, diffondendosi in tutto il Paese e adottando varie strategie per promuovere un sistema di welfare che garantisca l'universalità e l'uguaglianza, soddisfacendo i bisogni culturali, sociali e sanitari di tutti. Queste organizzazioni, supportate da volontari e personale specializzato, si sono evolute nel tempo in entità complesse, che lavorano intensamente per promuovere e sostenere le persone con disabilità in settori chiave come formazione, assistenza alla persona e a lavoro. Inoltre, esse si battono per i diritti delle persone con disabilità, incoraggiando la valorizzazione delle differenze considerandole occasione per migliorare la vita propria e altrui.

In un contesto attuale di incertezza e minacce per i diritti, l'evoluzione dell'associazionismo rappresenta uno dei pochi segnali positivi. Il dar voce ai cittadini e consentire loro di partecipare attivamente su questioni cruciali ri-

guardanti le loro vite è fondamentale in una società dove i diritti umani sono costantemente messi alla prova. La Legge n. 328/2000 ha svolto un ruolo chiave nel ridefinire il rapporto tra Stato e cittadini nel settore del welfare, permettendo un maggiore spazio all'autonomia individuale nella ricerca del benessere e il riconoscimento del valore delle organizzazioni private nella pianificazione e nell'erogazione dei servizi sociali.

Valorizzare le potenzialità delle associazioni è fondamentale, in quanto rappresentano strumenti cruciali per favorire lo sviluppo civile, culturale, sociale e politico. Tuttavia, un'analisi dell'attuale panorama associativo italiano, specialmente per quanto riguarda la tutela dei diritti delle persone con disabilità, mette in luce una crescente carenza di rappresentanza a livello territoriale. Questa carenza indebolisce l'abilità delle associazioni nell'aggregare le forze necessarie per difendere i diritti di tutte le persone con disabilità e per proteggere i singoli individui dall'arbitrio delle istituzioni amministrative. Affrontare queste sfide richiede un cambio di approccio da parte delle associazioni: esse devono andare oltre la mera gestione di risorse destinate a servizi o progetti e concentrarsi piuttosto sulla difesa dei consumatori di beni e servizi, sia pubblici che privati, incoraggiando la tutela sia individuale che collettiva. Nella Regione Puglia, ad esempio, si osserva un'evoluzione nel panorama dell'associazionismo, con la crescita di nuove forme di aggregazione. Le associazioni, indipendentemente dalla loro singola identità, tendono sempre più a federarsi per ottenere una maggiore influenza a livello regionale. Questa tendenza verso la coordinazione e l'unione diventa cruciale per acquisire maggiore rilevanza politica.

A questo proposito, un esempio significativo è il Coordinamento regionale autismo Puglia, nato nel luglio 2022 e composto da 18 realtà associative della regione. Il Coordinamento, recentemente, con una forte pressione mediatica, ha portato all'attenzione pubblica la necessità della convocazione del tavolo tecnico regionale sull'autismo, mettendo in luce gravi lacune nel settore, quali la carenza di personale altamente qualificato, tra cui logopedisti, educatori sanitari, terapisti della riabilitazione psichiatrica, neuropsichiatri e neuro psicomotricisti. Ha sottolineato la pressione continua subita dai Centri Territoriali per l'Autismo (CAT) e il costante ignorare da parte dell'amministrazione regionale delle procedure di co-progettazione e co-programmazione previste dal codice del terzo settore.

Le famiglie pugliesi, spesso, lamentano di dover sostenere progetti e servizi, talvolta sperimentali, senza essere coinvolte effettivamente nella pianificazione regionale, evidenziando, inoltre, la mancanza di formazione specifica, di servizi e strutture adeguate, nonché di opportunità di inclusione sociale e lavorativa e di partecipazione democratica per gli adulti con autismo.

Un'iniziativa di rilievo nell'ambito della partecipazione attiva a livello europeo, nel contesto della Puglia, è stata condotta dall'associazione *WorkAut*. L'esperienza sperimentale ha visto alcuni giovani con autismo partecipare a uno stage presso il Parlamento Europeo a Bruxelles.

Il progetto, conosciuto come "*WORKAUT al Parlamento Europeo*", ha offerto un programma di stage inclusivo della durata di 40 giorni, con il sostegno della commissione Autism-Europe e ha coinvolto tre giovani stagisti con autismo, supportati da tutor ABA, nell'assolvimento delle mansioni di segreteria assegnate a una eurodeputata. Per questi partecipanti, è stata un'opportunità senza precedenti per immergersi nelle attività del Parlamento europeo e sentirsi pienamente integrati nella società europea. Attraverso il loro impegno e la loro eccellente performance, hanno dimostrato che è non solo fattibile ma anche auspicabile sviluppare percorsi formativi personalizzati che superino le sfide legate all'autismo.

Le associazioni che promuovono l'inclusione giocano un ruolo cruciale nel favorire il coinvolgimento dei giovani e permettere una partecipazione attiva come cittadini alla vita democratica. Molti di loro lo desiderano ma non lo manifestano. Spesso non si tratta di apatia o disaffezione giovanile alla vita pubblica, ma di una diversa articolazione da parte dei giovani alla partecipazione democratica (ASVIS, 2024).

Una componente rilevante della popolazione giovanile, anche con disabilità, è presente in caso di manifestazioni,

sit-in, flash mob ed è da segnalare anche il dato sulle petizioni, che grazie alla fruizione delle piattaforme online, prevedono inaspettatamente una partecipazione quasi doppia tra i giovani compresi dai 18 ai 29 anni. C'è una tendenza delle nuove generazioni a partecipare alle questioni politiche attraverso differenti modalità. Occorre, quindi, tenerne conto e favorire l'utilizzo di mezzi sempre più idonei per favorire questa partecipazione. Affinché i giovani con disabilità possano essere più attivamente coinvolti nel processo decisionale, è essenziale, altresì, che coloro che detengono potere decisionale acquisiscano una comprensione più approfondita delle sfide legate alla disabilità. È fondamentale che i giovani con disabilità stessi partecipino attivamente a tali processi decisionali. Questo obiettivo potrà essere raggiunto solo promuovendo una maggiore collaborazione tra le istituzioni statali e le organizzazioni che rappresentano le persone con disabilità.

L'intento è promuovere un modello di welfare istituzionale basato sui principi di universalismo e uguaglianza, in grado di soddisfare i bisogni culturali e sociali di tutti i cittadini.

4. Conclusioni

Dunque, le associazioni svolgono un ruolo irrinunciabile nella promozione dell'inclusione sociale delle persone con disabilità. Oltre a incarnare i principi fondamentali sanciti dalla Costituzione, trasformandoli in realtà tangibile, esse offrono un sostegno vitale e un'opportunità di crescita e partecipazione per gli individui con disabilità. In un mondo che aspira all'uguaglianza e alla giustizia sociale, il contributo delle associazioni si configura come un faro di speranza e un motore di cambiamento verso una società realmente inclusiva e accessibile per tutti. Queste organizzazioni non solo promuovono l'accessibilità fisica e sociale, ma anche la sensibilizzazione, l'empowerment e la costruzione di reti di supporto che favoriscono un'effettiva partecipazione dei soggetti con disabilità in tutti gli ambiti della vita sociale, economica e politica. Il loro impegno incide profondamente sul tessuto sociale, contribuendo a rompere barriere, a sfidare stereotipi e a promuovere una cultura dell'accettazione e dell'inclusione. Grazie al lavoro instancabile delle associazioni, la diversità diventa una risorsa anziché un ostacolo, consentendo a ciascun individuo di esprimere appieno il proprio potenziale e di contribuire in modo significativo alla costruzione di una società più equa e solidale.

Il loro impegno non solo migliora la qualità della vita delle persone con disabilità, ma arricchisce anche la società nel suo insieme, contribuendo a costruire comunità più inclusive, solidali e democratiche.

Note

¹ Francesco Savino è Dottore di ricerca in Learning Science and Digital Technologies, Università degli Studi di Foggia.

² Cfr. Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (GU Serie Generale n. 39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30).

Riferimenti bibliografici

- ASVIS, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. (2024). *La partecipazione democratica giovanile: problemi attuali e possibili soluzioni. Policy Brief, 6*. Disponibile in: https://asvis.it/public/asvis2/files/PolicyBrief/2024/PolicyBriefASviS_Partecipazione_giovanile_democratica_Febbraio_2024_FINAL.pdf (15/06/2024).
- Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., & Nikitina, A. et al. (2012). *Compass: Manual for human rights education with young People*. Hungary: Council of Europe Publishing.
- Corte dei Conti Europea. (2023). *Sostegno alle persone con disabilità. L'azione dell'UE ha un limitato impatto pratico. Relazione speciale*. Lussemburgo: Corte dei Conti Europea. Disponibile in: https://www.eca.europa.eu/ECAPublications/SR-2023-20/SR-2023-20_IT.pdf (15/06/2024).
- European Commission. (2023). *Discrimination in the European Union*.

- Finestrone, F., Scarinci, A., Berardinetti, V., & Savino, F. P. (2022). Il cammino dell'inclusione e la sfida del digitale. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2(17), 96-108.
- Giaconi, C. (2024). L'impegno continuo della Società Scientifica SIPeS per l'inclusione. *Vecchie e nuove sfide per la psichiatria tecnologie dell'istruzione e socializzazione digitale*, 35.
- La Valle, D. (2005). A cosa servono le associazioni. *Quaderni di sociologia*, 39, 73-97. <https://doi.org/10.4000/qds.1015> (15/06/2024).
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (GU Serie Generale n. 39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30).
- Moro, G. (2010). L'attivismo civico e le pratiche di cittadinanza. In *paper presentato alla Conferenza Annuale della SISIP*, Università di Pavia.
- Mura, A. (2017). Il contributo delle associazioni delle persone disabili e dei loro familiari allo sviluppo dei processi di integrazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), 427-434.
- Osio, O., & Braibanti, P. (A cura di). (2012). *Il diritto ai diritti. Riflessioni e approfondimenti a partire dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Taddei, A. (2021). Associazionismo familiare e disabilità: ruoli, motivazioni e finalità. Una Scoping Review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(2), 41-48. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-05>

Crescere e Accrescere nella promozione di una comunità educante. Esperienza di educazione degli adulti di governance multilivello

Laura Pinna¹

Keywords

Comunità educante, Dialogo, Governance, Educazione, Territorio

Abstract

Il contributo tratta una riflessione sull'educazione non formale degli adulti. Il tema è ancorato al profilo epistemologico dell'Educazione degli Adulti e della Pedagogia Sociale e relativi paradigmi con un richiamo ai principi della Carta europea della Governance multilivello. A tal fine viene presentata un'esperienza di cittadinanza e di democrazia partecipata realizzata con il Progetto A.C.C.R.E.S.C.E. selezionato dall'Impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il Contrasto della povertà educativa minorile, volto alla costruzione delle comunità educanti, una partnership ampia e articolata per favorire la partecipazione democratica degli adulti alla vita della comunità.

1. Introduzione

In un tempo di rinnovata attenzione per gli aspetti educativi dell'esistenza umana, fortemente segnato dalla recente pandemia da COVID 19, dalle attuali guerre che lambiscono i confini dell'Europa, dalla crisi energetica e il loro impatto sociale, non può essere ignorato il tema della Società Educante nel suo aspetto politico, di sostegno degli enti locali alla democrazia nazionale ed europea. Argomento non slegato dal primato della persona, dalla sua centralità nel prendersi cura di sé e del tempo necessario perché questo avvenga. La partecipazione democratica alla vita sociale degli individui adulti non può infatti prescindere dal tema della cura che dovrebbe essere sempre pensato come personale e collettivo, onde evitare il rischio di eludere il problema generale di come stiano insieme tempo, forma e cura (Fadda, 2016). Nella prospettiva del personalismo pedagogico si può affermare che la società non è umana se non in quanto agisce sui singoli, poiché il fine immediato dell'educazione è la maieutica della persona e ogni altra finalità è da conseguirsi attraverso la mediazione del singolo (Stefanini, 1955), allo stesso tempo, non si può trascurare il potere liberante dell'incontro tra queste due parti perché gli uomini si educano in comunione attraverso la mediazione del mondo (Freire, 2002). Una permanenza di dialogo e di reciprocità, che si nutre dell'educazione degli Adulti in cui emerge, dall'ambito dei processi educativi, un adulto che deve curare, costruire, sviluppare la responsabilità civile per essere cittadino del mondo (Boffo, Del Gobbo & Torlone, 2022). Ma la voce dei singoli/e cittadini/e rischia di essere dispersa e di non maturare una specifica identità atta a contrastare il 'mutismo sociale' se non prende forma un processo di *Pedagogia Civile*, legata al principio fondante della «comunità educante» (Laporta, 1979), anche attraverso la più recente trascrizione nella nozione di «educazione alla territorialità» (Iori, 2019; Iavarone, 2022). Quest'ultima, si realizza nella sua fitta trama di relazioni, di idee e di pregiudizi quali: rapporto genitori-figli, rapporto scuola-famiglia, idea di sessualità, idea di infanzia e di adolescenza, emozioni e reazioni, un'idea plurale critica e articolata di società. Si tratta di educare e educar-si alle relazioni interculturali, di cogliere la pluralità di un'azione umana libera e responsabile all'interno delle culture, con la visione aperta a un futuro che supera il determinismo che irrigidisce le diversità in una sorta di *prigione culturale* (Santerini, 2017). Su queste basi prende avvio il progetto di cui si dà conto in queste pagine, un processo partecipato volto alla costruzione della comunità educante quale esperienza di cittadinanza inter-

culturale, realizzata attraverso un dialogo che ambisce ad essere permanente con i cittadini/le cittadine che nel loro agire possono sostenere gli enti locali e regionali nello sviluppo e nell'attuazione delle politiche e delle raccomandazioni europee (Bureau of the European Committee of the Regions, 2023).

2. Il progetto A.C.C.RE.S.C.E. (Azioni Condivise per la Creazione di una Rete di Sostegno per la Comunità Educante): gli obiettivi di una sfida permanente

Il progetto, nel secondo biennio della sua attuazione, è stato selezionato con il bando per le Comunità Educanti 2020² promosso dall'Impresa sociale *Con i bambini* nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, intende ampliare e rafforzare, anche in chiave interculturale, la Rete della comunità educante. Come esplicitato nello stesso bando, la responsabilità di «crescere» le nuove generazioni non può essere caricata esclusivamente sulle spalle della scuola, ma deve essere un impegno di tutta la comunità. Ne è convinto il 67% degli italiani, secondo l'indagine di Demopolis realizzata per 'Con i Bambini' (2022). La povertà educativa deve interessare tutti/e, non solo la scuola e non solo la famiglia, ma l'intera comunità educante. La Rete, già attiva nel centro storico della città metropolitana di Cagliari presso uno dei Centri di Quartiere gestiti dall'Amministrazione comunale, da avvio al progetto anche in sinergia e in collegamento con altre Regioni italiane. Il soggetto responsabile e capofila del partenariato, ha promosso un'azione partecipata multilivello con una pluralità di soggetti³. Il centro di quartiere 'La Bottega dei Sogni', diventa così lo snodo in cui si incrociano esistenze adulte (genitori, insegnanti, educatori, mediatori culturali, formatori, docenti universitari) negli spazi abitati anche dai più piccoli in quel significativo spazio comunicativo fatto di suoni, odori, sensazioni in cui si innestano attraverso strategie innovative di partecipazione le azioni progettuali di potenziamento delle capacità operative della comunità educante, per la messa a sistema di buone prassi.

3. Obiettivi prioritari del progetto

Il rafforzamento della Rete dei soggetti con responsabilità educative è finalizzato a condividere e valorizzare una *funzione educativa diffusa* in risposta ai cambiamenti sociali, culturali e tecnologici in atto. Le metodologie e le strategie attivate sono volte alla costruzione di alleanze educative tra famiglie, servizi, scuole e territorio di riferimento. Dalla pubblica amministrazione (E.E.L.L.) alla Scuola e l'Università, al terzo settore (Cooperative Sociali, Associazioni Onlus) la vita adulta, nel suo essere cittadinanza attiva, non può prescindere dall'incontro intragenerazionale e dalla partecipazione alla costruzione della comunità educante che deve concretizzarsi nello spazio di un *quartiere educante*. In una prospettiva democratica, come previsto in molteplici documenti europei fin dagli anni '70, la *comunità educante* comporta che siano messi a libera e permanente disposizione di ogni cittadino i mezzi per istruirsi, per formarsi, per coltivarsi (Faure & Novacco, 1973) ma ciò che dà forza, ancora oggi, alla co-costruzione di una sempre rinnovata comunità educante è il contenuto nella Dichiarazione ONU del 1948: *il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana*, un Preambolo che si configura come fondamento per il riconoscimento dei diritti e la costruzione di una pace mondiale più solida e duratura (Porcarelli, 2021) oggi più che mai, fragile.

4. Dalla comunità al quartiere educante: temi e questioni

Nel contesto formativo attivato si è ritenuto di dover partire dalle premesse dei partecipanti per approfondire i temi portanti del percorso: comunità e quartiere. Alcune questioni epistemologiche ermeneuticamente orientate, hanno guidato lo scambio e il dialogo tra i partecipanti costituendo la base di partenza di un processo educante e autoeducante. Tra le questioni stimolo proposte si segnalano le seguenti:

- a. pensare alla comunità in prospettiva ecologica tra macrocosmi e microcosmi, significa accogliere che ogni individuo è esso stesso ambiente ecologico costituito da strutture incluse l'una nell'altra al centro delle quali sta il microcosmo affettivo e cognitivo della persona stessa, a seguire i sistemi delle relazioni e degli stimoli sociali quotidiani, delle aspettative della società e della cultura cui appartiene, del tempo in cui egli vive fino ad arrivare alla struttura più esterna rappresentata dalle prospettive future e dal legame con l'umanità ed il pianeta (Bronfenbrenner, 2002). Tale consequenzialità ha generato una domanda di senso sulla famiglia intesa come micro-sistema che vive la comunità: quali differenze e sfide da superare tra una famiglia di città/di quartiere interculturale che deve affrontare le molte sfide che costituiscono la comunità aperta di una città metropolitana e le sfide che deve affrontare una famiglia appartenente a una comunità chiusa? Nella famiglia di città/quartiere è più probabile che si verifichino maggiori disagi ambientali, come la criminalità e la miseria, dall'altra, nella famiglia "riparata" è più probabile che manchi il sostegno della famiglia estesa.
- b. Definizioni geografiche/definizioni politico-sociali: ogni comunità sociale si costruisce il suo territorio con precisi e specifici confini ambientali e particolari usi e costumi politici e sociali. Il superamento dei confini è possibile? Si tratta di acquisire una mente multiculturale che non è una mente scissa, frammentata e dispersa nel labirinto dei modelli delle varie culture, ma è una mente versatile, capace di declinarsi efficacemente in riferimento a uno specifico ambiente culturale, si tratta di agire e convivere in un dialogo culturale che non può rimanere un auspicio o velleità, ma che deve diventare una chiara risposta alla mente monoculturale di soggetti chiusi e confinati (Anolli, 2006).

5. Comunità e democrazia: riflessioni e connessioni tra i partecipanti

Questioni e temi affrontati in una riflessione attivata con i partecipanti; temi che invitano ad assumere una mentalità aperta, ecologica e multiculturale che necessita di una società conviviale, descolarizzata che funzioni da comunità educante per evitare di identificare questo obiettivo nella scolarizzazione obbligatoria (Illich, 2013). Si può scorgere una continuità con la prospettiva pedagogica del già citato Freire, per il quale gli esseri umani si educano nella comunanza, superando il nozionismo e costruendo un'educazione dialogica e problematizzante; nella pedagogia di Gramsci, per il quale una comunità educante si sviluppa con la maturazione e la consapevolezza culturale delle classi subordinate, di cui si trova evidenza nel processo storico che vede i Consigli di Fabbrica assumere un'importanza ulteriore a quella sindacale. Ciascun individuo, conversando, usa espressioni appartenenti a quel linguaggio specifico, per estensione, le differenze tra le classi sociali sono determinate dai diversi tipi di linguaggio in quanto ognuno comunica con gli altri attraverso un codice linguistico che contraddistingue la sua funzione nella società (Gramsci, 1975). E se i linguaggi sono molteplici, la partecipazione deve essere politica e sociale, Capitini lo indica come il passaggio dall'Io al Tu-Tutti nella pratica della comunità educante che si contrappone ai limiti della democrazia rappresentativa, proponendo "il potere di tutti, l'omnicrazia" (Capitini, Bobbio & Pinna, 1969). Nel confronto, non sono stati trascurati gli autorevoli studi sulla *comunità educante*: R. Laporta (1975), che pone al centro la scuola stessa, che, nella sua organizzazione interna, predispone un modello comunitario, democratico, che si propone anche come modello sociale; Frabboni e Pinto Minerva (2003) per i quali corrisponde al Sistema Formativo Integrato, in cui le realtà che erogano formazione a vario titolo e con varie modalità sono armoniosamente integrate; Mortari (2008) per la quale è legata all'educazione alla cittadinanza, che si matura solo attraverso la diffusione e l'assunzione collettiva delle responsabilità educative; Musai le cui riflessioni si focalizzano sul concetto di comunità definito un concetto «caldo», a differenza del concetto di rete, che è «freddo»: la comunità è uno sfondo d'accoglienza, che preesiste alla persona e la accoglie a prescindere dalle sue specifiche condizioni (Mancaniello, Marone & Musai, 2023). Un «quartiere» che educa non può, quindi, caratterizzarsi solo nel suo aspetto storico/geografico, ma sempre all'interno/all'esterno della sua vitale parte-

cipazione, con il suo «carattere» e attraverso esso educa, istruisce, forma. Forse una nozione pedagogica un po' trascurata che solo alcuni autori/autrici hanno fatto oggetto di approfondimento scientifico e che oggi trovano un rinnovato interesse nel concetto di Città e Quartieri che imparano (Longworth, 2007), *Città che imparano*. La nozione di fondo è che i luoghi della città educante sono anche quelli capaci di "apprendere", di trasformare la loro fisionomia in ragione di un confronto culturale e valoriale che avviene in essi. Concetto studiato e approfondito da Guerra per la quale il concetto di luogo assume rilevanza nel discorso educativo anche per le relazioni che in esso si sviluppano tra ambiente e individuo che lo attraversa, vive e abita; i legami che costruiamo con i luoghi travalicano la loro dimensione più oggettiva, cioè quella fisica, e dipendono in misura significativa dalle esperienze che in quei luoghi abbiamo vissuto, dalle emozioni che quelle esperienze hanno sostenuto (Bertolino & Guerra, 2020).

6. Azioni progettuali in campo

Gli obiettivi sono stati condivisi con la cittadinanza e sintetizzati nel seguente messaggio di invito: *"Hai a cuore il tema dell'educazione? Il progetto Accresce, nato con l'intento di creare rete tra genitori, educatori, docenti, animatori, operatori sociali e cittadine/cittadini, ti invita a partecipare"*.

Le azioni progettuali di carattere esperienziale sono state condotte secondo il modello della 'spirale della conoscenza' (Formenti, Luraschi & Rigamonti, 2017) diventata la cornice teorico-pratica delle varie fasi del progetto, un metodo formativo efficace adatto al contesto in cui si è operato poiché interroga *habitus*, luoghi comuni, precomprensioni, dei cittadini/e nei diversi ruoli da essi/e ricoperti. Le attività sono state rivolte a tutti gli attori/le attrici della c. e. coinvolti/e nella valorizzazione della partecipazione attiva dei soggetti sociali meno inclusi (cittadini di origine straniera, commercianti, artigiani, istruttori sportivi, etc.) con metodologie partecipative in presenza di mediatori linguistico culturali. Ogni fase è stata accompagnata da riunioni plenarie finalizzate all'organizzazione e alla condivisione delle azioni.

Azione 1: attività di co-progettazione (Tavoli e Laboratori). Sette tavoli e ventinove incontri di progettazione partecipata, condotti da esperti che hanno coinvolto quindici rappresentanti ed esponenti della comunità educante territoriale di riferimento. Lo scopo dei tavoli è duplice: lettura delle criticità dei ruoli educativi rappresentati e l'*individuazione* delle tematiche da approfondire nei *webinar* e *workshop*, nonché alla co-progettazione delle azioni pilota. I titoli dei tavoli coordinati dall'Università degli Studi di Cagliari e dall'Associazione Sarda Donne per lo Sviluppo: *"Come educiamo?"*. Dalle regole al dialogo: l'importanza dello stile educativo nella crescita dei bambini e dei ragazzi. *"È bene litigare!"*. Una visione centrale del bambino nella gestione dei conflitti. *"Senza tabù"*. Affettività, sessualità e genere all'interno dell'educazione. *"Ci vediamo all'uscita!"*. Famiglia e scuola: riconoscimento e reciprocità. *"Una vita spericolata!"*. Riconoscere, accogliere e prevenire le manifestazioni di disagio. *"Dalla comunità al quartiere educante!"*. Nessuno si educa da solo ma insieme la città diventa scuola. *"Italiani diversi!"*. Sguardi e prospettive interculturali in una società di seconda generazione. Quattro laboratori: a) *digital storytelling-video voice* per la mappatura delle esigenze della comunità educante, b) *digital education* e mappatura digitale per il protagonismo attivo della comunità educante, c) *photovoice* e cittadinanza attiva, d) *radio storytelling*. I laboratori hanno come obiettivo il racconto partecipato della comunità educante, le sue esigenze, i suoi timori e le sue speranze. Sono realizzati presso il centro di quartiere e gli altri spazi non istituzionali della città, messi a disposizione dai partner di progetto.

Azione 2. Attività trasversali. Coordinamento monitoraggio, comunicazione e rendicontazione.

Azione 3. Azioni pilota. Realizzazione di azioni pilota di educazione diffusa rivolte ai minori e alle loro famiglie, con partecipazione attiva della comunità educante del centro storico del comune di Cagliari. Le Azioni sono co-progettate in itinere durante i tavoli e laboratori partecipativi con il contributo di tutte e tutti.

Azione 4. Ciclo di Webinar e workshop. Sulla base delle tematiche emerse, saranno organizzati dei webinar/workshop destinati a tutti gli attori della comunità educante, realizzati con il contributo di esperti provenienti dal mondo accademico, scientifico e della ricerca.

Azione 5. *Laboratorio pedagogico*. Attivazione di un laboratorio pedagogico al quale partecipano i referenti dei seguenti partner: Scuola, Comune, Università, Ente Proponente, F4CR Network, Inmediazione. A partire dagli esiti dei tavoli e dei laboratori, il rilevamento delle istanze, le criticità, l'analisi del territorio e le esigenze verranno rielaborate e discusse con il coordinamento scientifico dell'Università, saranno identificate delle tematiche che verranno approfondite con la finalità di generare un documento programmatico.

Azione 6. *Messa in Rete*. Realizzazione di un gemellaggio con una delle possibili comunità educanti individuata tra le seguenti: il Centro Interculturale Officine Gomitoli - Cooperativa Dedalus di Napoli - Fondazione Reggio Children Loris Malaguzzi - Centro culturale Fonti San Lorenzo. Il gemellaggio prevede il tutoraggio da parte di un esperto della comunità educante scelta, delle azioni di co-progettazione previste dal progetto e uno scambio formativo con un gruppo di rappresentanti della comunità educante del progetto 'Accresce' presso la comunità gemellata.

7. Conclusioni e dati in progress

Al termine di ciascun tavolo e laboratorio, i partecipanti sono stati invitati a compilare un questionario strutturato e ad esprimersi liberamente sull'esperienza vissuta con un'intervista qualitativa. Gli adulti partecipanti ai tavoli e laboratori sono stati 180 e in prevalenza donne (90 genitori, 55 docenti, 35 educatori). Le azioni progettuali sono attualmente in corso, pertanto, ai fini della presente trattazione si riportano a titolo di esempio, i dati relativi alla percentuale delle risposte di due delle sei domande poste al termine delle attività tramite questionario a risposta multipla:

a. *Tra gli ambiti emersi dal confronto, quali sono gli ambiti da approfondire in via prioritaria per migliorare la qualità della vita dei bambini e dei ragazzi?* 90% educazione digitale e web; 80% educazione all'affettività e sessualità di genere; 60% gestione dei conflitti e genitorialità; 30% la dipendenza da sostanze; 25% mediazione linguistica e culturale.

b. *Tra gli ambiti emersi dal confronto, quali sono gli ambiti da approfondire per migliorare l'azione educativa degli adulti?* 90% educazione digitale e web; 90% educazione all'affettività e sessualità di genere; 30% la dipendenza da sostanze; 25% mediazione linguistica e culturale.

I dati dell'esperienza partecipata, di vita democratica, ancora in corso, pone in luce la stretta correlazione esistente tra la qualità di vita dei più piccoli e le azioni educative degli adulti e il loro bisogno formativo. In particolare, il bisogno della comunità di un'educazione e di una formazione all'educazione digitale e all'affettività e sessualità di genere; i dati confermano che l'apprendimento non formale degli adulti è un'opportunità di crescita significativa che sostiene lo sviluppo di competenze e conoscenze e favorisce il senso di appartenenza. Mostra, altresì, nei suoi esiti di partecipazione, un alto gradimento delle modalità proposte da parte dei soggetti partecipanti - genitori, docenti, educatori, mediatori culturali e cittadini/e - che hanno avuto modo di osservare, riflettere e investigare le proprie competenze sociali e interculturali, attivare un'alfabetizzazione con i media, impegnarsi con la propria comunità per individuare elementi di riqualificazione del territorio del quartiere. Si desidera concludere con lo stralcio dell'intervista qualitativa di una cittadina che ben descrive il senso di crescere e accrescere con e per la comunità educante:

"Allora, non mi è stato possibile partecipare a tutti gli incontri, ne ho fatti tipo 3 o 4, ma sono stati veramente meravigliosi... un sacco di ispirazione... è stato bello quello che noi abbiamo potuto comunicare e quello che ci hanno comunicato... tanta riflessione dopo...Certe consapevolezza, le abbiamo riportate fuori, almeno per quanto mi riguarda, uscendo da lì e mi ha riconfermato, qualche volta e rasserenata, qualche volta invece mi ha fatto capire che devo essere più morbida e intravedere un'altra strada, non sempre solo quello... è stato veramente, veramente produttivo e come ho già scritto nel modulo, complimenti allo staff progettuale, ha trasmesso, tanto, tanto... ecco, spero che sia servito... un bacione, a presto, ciao!"

Note

¹ Laura Pinna è PhD Student in Filosofia, Epistemologia e Scienze Umane. Docente a contratto di Pedagogia del Disagio e delle Devianze CdL Magistrale in Scienze Pedagogiche e dei Processi educativi, Università degli Studi di Cagliari.

² Nr.2020-EDU-01573, A.C.C.RE.S.C.E. Disponibile in: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2022/12/Esiti-progettazione-esecutiva-Bando-per-le-Comunita-Educanti-1.pdf> (15/06/2024).

³ Capofila: Associazione Efys Onlus (Equipe Formativa Youthstart Sardegna) in partenariato con: Comune di Cagliari, Università degli Studi di Cagliari, Istituto Comprensivo Statale Satta-Spano-De Amicis, AIDOS Sardegna (Associazione Sarda Donne per lo Sviluppo), Associazione Sardinia Open Data, Associazione Studentesca Universitaria Unica Radio, Fight For Children's Rights Network, Inmediazione.

Riferimenti bibliografici

- Anolli, L. (2006). *La Mente multiculturale*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bertolino, F., & Guerra, M. (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma: Edizioni Junior.
- Boffo, V., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (A cura di), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 7-28). Firenze: Firenze University Press. DOI: 10.36253/979-12-215-0006-6.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Milano: Il Mulino.
- Bureau of the European Committee of the Regions. (2023). *European Union*. Disponibile in [https://cor.europa.eu/en/about/secretary-general/Documents/2023 Communication plan/cor-2022-05326-09-02-nb-tra-it.pdf](https://cor.europa.eu/en/about/secretary-general/Documents/2023%20Communication%20plan/cor-2022-05326-09-02-nb-tra-it.pdf) [14.05.2024].
- Capitini, A., Bobbio, N., & Pinna, P. (1969). *Il potere è di tutti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demopolis. (2022). *Gli italiani e la povertà educativa minorile*. Disponibile in <https://www.demopolis.it/?p=6787> [14.05.2024].
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Faure, E., & Novacco, D. (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione / Edgar Faure ... [et al.]*. Roma: Armando.
- Formenti, L., Luraschi, S., & Rigamonti, A. (2017). L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopaideia*, XXI(48), 5-27.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (2002). *La Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Milano: Einaudi.
- Iavarone, M. L. (2022). La Pedagogia Civile per uno sviluppo territoriale sostenibile. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (A cura di), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 125-133). Firenze: Firenze University Press. DOI: 10.36253/979-12-215-0006-6.
- Illich, I. (2013). *Descolarizzare la società*. Kien Publishing International.
- Laporta, R. (1975). *La comunità scolastica*. Milano: La Nuova Italia.
- Longworth, N. (2007). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mancaniello, M. R., Marone, F., & Musaio, M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano: Mimesis.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium edizioni.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.
- Stefanini, L. (1955). *Personalismo educativo*. Roma: Bocca.

“Il mondo del lavoro”: percorsi per studenti adulti del Primo Livello e di italiano L2*

Andrea Rabassini¹

Alla cara memoria di mio zio Vittorio, italiano emigrato in Germania.

Keywords

Istruzione degli adulti, Apprendimento permanente, Lavoro, CPIA, Italiano L2

Abstract

Presso il CPIA Alberto Manzi La Spezia sono stati realizzati diversi incontri con esperti esterni, dedicati al mondo del lavoro e destinati a gruppi di studenti adulti sia di italiano L2 sia del Primo Livello (corrispondente, quest'ultimo, alla scuola secondaria fino all'assolvimento dell'obbligo scolastico). Dopo una fase di sperimentazione, avvenuta nel 2022-2023, l'anno successivo il progetto ha avuto un'esecuzione più ampia e più strutturata. L'articolo descrive le caratteristiche salienti del percorso proposto ai corsisti, evidenziandone la riuscita e i risultati, anche sul piano della prassi glottodidattica, e suggerendo come rendere esportabile l'iniziativa².

1. Introduzione

Le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* dell'istruzione degli adulti in Italia hanno sancito, per i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti, la prerogativa di erogare percorsi di istruzione di primo livello e percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. I percorsi di istruzione di primo livello sono articolati in due periodi didattici: 1) *primo periodo didattico*, finalizzato al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo; 2) *secondo periodo didattico*, finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione.

L'importanza di parlare di lavoro con un'utenza adulta, di per sé evidente, dal punto di vista didattico si raccorda:

- nel Primo Periodo del Primo Livello con la Competenza 11, afferente all'Asse storico-sociale: *Leggere e interpretare le trasformazioni del mondo del lavoro*;
- nel Secondo Periodo del Primo Livello, con la competenza 9, relativa al medesimo asse culturale: *Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico nel tessuto produttivo del proprio territorio* (MIUR, 2015).

2. La sperimentazione

Dalle considerazioni appena esposte è nata l'idea di costruire, nell'ambito delle attività del CPIA Alberto Manzi La Spezia, un percorso tematico denominato “Il mondo del lavoro”, destinato, in fase sperimentale, al Secondo Periodo e allargato nella partecipazione al Primo. Il percorso, realizzato durante l'anno scolastico 2022-2023, è stato inserito all'interno di un più ampio progetto, chiamato “Fare esperienze”, di cui chi scrive è responsabile. L'idea iniziale era di entrare a far parte, come istituto scolastico, della “Rete per il Lavoro” costituita dal Comune della Spezia³. L'ingresso del CPIA nella Rete avrebbe consentito, tra le altre cose, di facilitare l'ampliamento dei contatti. Nell'attesa di realizzare questa intenzione, per la quale ci si è adoperati in accordo con il dirigente scolastico, si è dato vita a una prima sperimentazione con un ciclo di incontri tenuti da un sindacalista, esperto di questioni legate, appunto, al mondo del lavoro.

I principali argomenti trattati durante il percorso sono stati:

- settori economici e mercato del lavoro nella provincia della Spezia (solo per il Secondo Periodo);
- come si trova lavoro in Italia;
- tipologie contrattuali;
- lettura della busta paga;
- il curriculum;
- il colloquio di lavoro.

Il ciclo è stato costituito da 7 incontri (5 per il Primo Periodo) in orario serale. Gli incontri sono stati seguiti da 21 corsisti del Primo Periodo e 9 del Secondo. Sempre in forma sperimentale, all’incontro su curriculum e colloquio di lavoro hanno preso parte anche 16 studenti di un corso di lingua italiana di livello A2.

I punti di forza dell’attività sono stati:

- la flessibilità nella calendarizzazione degli incontri;
- la competenza e la capacità comunicativa del relatore;
- l’interesse e la partecipazione attiva dei corsisti.

Criticità rilevate:

- la frequenza discontinua di una parte dei corsisti (per problemi di lavoro o familiari);
- il carattere piuttosto analitico di alcuni incontri;
- il limitato spazio dedicato alla questione della sicurezza sul lavoro.

3. La messa a punto del percorso

Durante l’anno scolastico 2023-2024 si è cercato di far tesoro di quanto emerso in fase di sperimentazione. La messa a punto del nuovo percorso, molto più articolato del precedente, è stata agevolata dall’adesione, siglata dal dirigente scolastico, alla già menzionata “Rete per il Lavoro” del Comune.

Essendo la realtà del lavoro estremamente complessa, da un lato si intendeva offrire un panorama più ricco rispetto a quello dell’anno precedente, ma, dall’altro, era evidente che non si sarebbe potuto fornire un quadro onnicomprensivo della questione. Si è scelta, così, una sorta di via intermedia, invitando a intervenire in aula una pluralità di soggetti, pubblici e privati, selezionati tra quelli maggiormente significativi o rappresentativi a livello locale e nazionale.

Uno dei settori cardine della provincia e delle aree limitrofe, nel quale sono occupati numerosi corsisti coinvolti nel progetto, è quello della cantieristica navale e nautica. Di qui la scelta di ospitare, durante l’incontro finale, un’azienda di rilievo del comparto.

Di seguito, una tabella riassuntiva degli incontri realizzati in aula nel corso dell’anno, elencati nell’ordine in cui sono avvenuti.

Enti o organizzazioni coinvolti	Numero di incontri	Argomenti trattati
Centro per l’impiego La Spezia	1	- I servizi offerti per la formazione e la ricerca del lavoro dal Centro per l’impiego.
Sportello InfoLavoro del Comune ⁴	2	- La “Rete per il Lavoro” e lo Sportello. - Formazione e ricerca del lavoro.
CNA La Spezia	1	- I servizi della CNA e le imprese da essa rappresentate, considerate nell’economia del territorio.

CGIL La Spezia	4	- Il rapporto di lavoro - I sindacati - Le regole del rapporto di lavoro (con lettura della busta paga) - La sicurezza sul lavoro
Confindustria e cantieri navali Sanlorenzo	1	Confindustria e le imprese da essa rappresentate nell'economia del territorio - Un esempio rilevante: il gruppo Sanlorenzo

Come si vede, rispetto all'anno precedente:

- si è allargato il panorama dei punti di osservazione sul mondo del lavoro;
- sono stati inseriti maggiori approfondimenti sulla formazione professionale e sulla ricerca del lavoro;
- le tematiche sindacali, di grande interesse per i corsisti, sono state riproposte in forma più sintetica, ma, al tempo stesso, si è dato maggiore spazio al tema della sicurezza.

Tutti gli incontri, tenuti in orario serale, sono stati seguiti da corsisti del Primo e del Secondo Periodo. Agli incontri con CGIL, da una parte, e con Confindustria e Sanlorenzo, dall'altra, hanno partecipato anche gli studenti lavoratori che seguono un corso di italiano di livello A2, loro dedicato in fascia serale (Matellini Flamini, 2024). Nel complesso sono stati coinvolti in queste attività: 18 corsisti del Primo Periodo, 7 del Secondo, 29 del corso di livello A2. Il contatto quotidiano dei corsisti A2 con la realtà del lavoro, per lo più in cantieri navali o edili, ha reso i temi trattati particolarmente interessanti e coinvolgenti, facendo sì che si legasse alla quotidianità e risultasse fruibile ciò che con altri utenti sarebbe considerato specialistico e inadeguato.

4. Conclusioni

Va detto che il CPIA Alberto Manzi sta cercando di affrontare il nesso scuola-lavoro su più versanti. A questo proposito si possono ricordare i corsi di italiano L2 di cui si è detto, svolti in orario serale e dedicati ai lavoratori, o, per fare un altro esempio, determinate azioni di orientamento scolastico e professionale destinate a minori stranieri non accompagnati (Minghi, 2023). Nel presente contributo ci si è concentrati su un'altra iniziativa, dedicata alla conoscenza e all'approfondimento di questioni legate al mondo del lavoro. In generale, l'esperienza di due anni di attività ha dimostrato, così come era prevedibile, che i corsisti adulti sono estremamente motivati nei confronti di tali argomenti. Gli incontri realizzati, infatti, hanno riscontrato una partecipazione numerosa e attiva, con frequenti domande e interventi, da parte dei destinatari del progetto.

D'altro canto, però, il percorso dell'anno 2023-2024, più articolato e in larga misura esteso anche agli studenti A2, ha consentito di valutare con maggior precisione “chi è interessato a che cosa”. Non tutti, infatti, sono egualmente attratti dai medesimi argomenti: nel Primo Livello, ad esempio, i corsisti non ancora occupati in un'attività lavorativa risultano comprensibilmente più desiderosi di ricevere informazioni relative alla formazione professionale e alla ricerca del lavoro, piuttosto che a quelle legate, per esempio, ai diritti e ai doveri dei lavoratori; questi ultimi temi, per contro, richiamano con forza l'attenzione di coloro che hanno già trovato un lavoro, soprattutto se in forma stabile. Una differenza, poi, sembrerebbe esserci tra chi lavora in maniera sostanzialmente individuale (come l'assistente familiare) e chi invece opera in altri contesti, in genere più sindacalizzati, come quelli industriali, dove emerge un maggiore interesse verso problemi di natura, per l'appunto, più propriamente sindacale. Al di là di queste differenze, però, sono numerosi coloro che hanno colto le occasioni d'incontro con gli esperti esterni, per chiedere chiarimenti su concrete situazioni problematiche, vissute durante la propria esperienza lavorativa. Dal punto di vista della didattica - come accennato in apertura - il percorso sul mondo del lavoro ha trovato ri-

scontro, ma anche ampliato e dato sostanza tangibile alle competenze del Primo Livello. Un discorso analogo potrebbe farsi, ora, prendendo in esame il recente *Schema di decreto di adozione dei modelli di certificazione delle competenze*, il quale riflette le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente; in particolare, per quanto qui ci interessa, nei modelli di certificazione sono da considerare la competenza in materia di cittadinanza, per il Secondo Periodo, e quella imprenditoriale per il Primo e per lo stesso Secondo Periodo (MIUR, 2024). Per quanto concerne i corsi di italiano L2 dedicati a studenti lavoratori, il risultato del percorso è stato particolarmente significativo, perché ha evidenziato sul campo che la quotidianità delle espressioni o la familiarità degli argomenti, cui ci si deve attenere con apprendenti di livelli elementari, variano secondo la condizione, i bisogni e gli interessi degli apprendenti stessi. Ciò che in altri contesti sarebbe risultato estraneo e inadeguato al livello, si è rivelato adatto ed efficace all'interno di un corso di italiano A2 per studenti lavoratori. Inoltre, se da un lato la condizione lavorativa dei partecipanti ha creato una motivazione forte nei confronti degli incontri effettuati, dall'altro il percorso proposto dal CPIA ha favorito un potenziamento delle loro competenze linguistiche e più in generale conoscitive, utile ai fini del lavoro stesso. Non a caso “la competenza linguistico-comunicativa è riconosciuta e richiesta come competenza professionale di base nel mondo del lavoro. È un fattore fondamentale per l'inclusione e la partecipazione professionale e sociale” (Grünhage-Monetti, 2018, p. 34). In breve, si può affermare che l'esperienza realizzata attraverso questo progetto si è rivelata positiva anche sotto il profilo della prassi glottodidattica.

Più in generale, riferendosi in conclusione sia al Primo Livello sia al gruppo di italiano L2, il percorso sul mondo del lavoro ha avuto per i partecipanti un carattere di assoluta novità: nessuno di loro aveva mai preso parte a qualcosa di simile. Soprattutto, però, occorre sottolineare che la pratica di cui si è parlato è certamente esportabile. Senza dimenticare, però, che bisogna sempre rapportarsi con la propria utenza e con il proprio territorio. Chi si occupa di istruzione degli adulti, dunque, potrà progettare qualcosa di analogo a ciò che si è inteso illustrare nel presente contributo, a patto che sappia adattarlo alla situazione concreta in cui si trova a operare. Dovrà tener conto: degli interessi degli apprendenti e della loro situazione occupazionale; dell'economia e del mercato del lavoro nel proprio territorio; degli enti e delle organizzazioni più significative o rappresentative presenti sul territorio stesso.

Note

* Il presente contributo rielabora e amplia una parte della presentazione di M. Matellini Flamini e A. Rabassini, *Il tema del lavoro e i lavoratori nell'istruzione degli adulti. Esperienze innovative*, esposta a FIERIDA, Milano, 20 gennaio 2024.

¹ Andrea Rabassini è Docente di Italiano, storia, geografia e Italiano L2 al CPIA Alberto Manzi La Spezia.

² Per altre attività innovative, legate a “mondo del lavoro e italiano L2”, cfr. Matellini Flamini (2024).

³ La Rete per il Lavoro, istituita dal Comune della Spezia, raccoglie numerosi soggetti pubblici e privati che, nel locale territorio provinciale, si occupano a vario titolo di servizi per il lavoro, di formazione e orientamento.

⁴ Lo Sportello InfoLavoro è il servizio della “Rete per il Lavoro” del Comune della Spezia, che, in forma diretta o attraverso una piattaforma online, offre informazioni a supporto della ricerca del lavoro (<https://www.infolavorospezia.it/>).

Riferimenti bibliografici

- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Milano: Università degli Studi. Disponibile in: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> [24 giugno 2024].

- Grünhage-Monetti, M. (2018). *Lingua è lavoro e lavoro è lingua*. In A. Braddell, & M. Grünhage-Monetti (A cura di), *Lingua e lavoro* (pp. 34-46). *I Quaderni della Ricerca*, 17. Torino: Loescher.
- Matellini Flamini, M. (2024). *Lavoro e istruzione degli adulti. Corsi di italiano L2 per studenti lavoratori*. *Epale Journal*, 15.
- Minghi, A. (2023). *L'orientamento scolastico e professionale: aspetti e pratiche con i MSNA*. In L. Cerrocchi, & E. Porcaro (A cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico* (pp. 146-161). Milano: FrancoAngeli. Disponibile in: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/966/823/5498> [24 giugno 2024].
- MIUR. (2015). *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*, adottate con D. Interm. 12 marzo 2015. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg> [24 giugno 2024].
- MIUR. (2024). *Schema di decreto di adozione dei modelli di certificazione delle competenze*, D.M. n. 14 del 30 gennaio 2024. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-14-del-30-gennaio-2024> [24 giugno 2024].

Lavoro e istruzione degli adulti. Corsi di italiano L2 per studenti lavoratori*

Margherita Matellini Flamini¹

Keywords

Istruzione degli adulti, Italiano L2, Apprendimento permanente, Lavoro, CPIA

Abstract

L'articolo mira a fornire una breve descrizione di come, all'interno del CPIA Alberto Manzi La Spezia, sono stati adattati alcuni corsi di italiano L2 per andare incontro ai bisogni dell'utenza. Quest'ultima, formata interamente da lavoratori, per la maggioranza della cantieristica navale e nautica, mostra infatti caratteristiche peculiari, da cui conseguono bisogni ben definiti.

1. Introduzione

Il rapporto fra istruzione degli adulti e lavoro è stato storicamente decisivo e continua ad evolversi insieme alla nostra società. Il sistema italiano di istruzione degli adulti trae origine proprio dal bisogno di formazione dei lavoratori, per i quali erano state disposte nel 1970 le "150 ore per il diritto allo studio"; l'attivazione di questi percorsi, destinati a un'utenza sostanzialmente italiana, faceva seguito allo Statuto dei lavoratori (L.300/1970) ed era finalizzata alla frequenza di corsi serali con l'obiettivo di portare a termine l'obbligo scolastico oppure di conseguire qualifiche o diplomi. Successivamente, nel 1987, sono stati creati centri per l'istruzione e la formazione in età adulta, denominati Centri Territoriali Permanenti (O.M. n. 445/1997). In questa fase si è assistito ad un progressivo aumento dell'utenza straniera, al quale è conseguito un graduale adattamento della didattica. Il passaggio al nuovo ordinamento che ha generato i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (d'ora innanzi CPIA) ha cercato di mettere a sistema nuove strategie per far fronte ai cambiamenti dell'utenza e dei suoi bisogni (DPR n. 263/2012)². L'assetto didattico dei CPIA prevede percorsi di Primo livello, suddiviso in Primo e Secondo periodo didattico, i quali possono essere paragonati rispettivamente alla ex licenza media e al primo biennio della scuola superiore, legato all'assolvimento dell'obbligo di istruzione; sono inoltre contemplati percorsi di Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana "finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2", rivolti quindi a un'utenza alloglotta (MIUR, 2015).

Il CPIA "A. Manzi" La Spezia pone attenzione al nesso istruzione-lavoro proponendo attività e progetti a beneficio di varie categorie di utenti, sia nei percorsi di Alfabetizzazione e italiano L2, sia in quelli del Primo livello³. Ad esempio, vengono proposte attività di orientamento al lavoro per i minori stranieri non accompagnati (Minghi, 2023).

Nel presente contributo si parlerà di corsi di italiano L2 di livello A2 destinati a stranieri lavoratori, impossibilitati a frequentare le lezioni in orario diurno o pomeridiano.

2. La sperimentazione

L'integrazione degli adulti immigrati è fortemente legata all'occupazione e alle competenze linguistiche nella lingua del Paese ospitante. Questi due aspetti sono correlati e, con un sistema di supporto adeguato, possono influenzarsi virtuosamente (Braddell & Grünhage-Monetti, 2018), come emerge anche dalla volontà del Consiglio

d'Europa di creare un punto d'incontro come la piattaforma LanguageforWork⁴. Proprio nell'ottica di valorizzare il rapporto complementare tra istruzione degli adulti e lavoro, nascono nel 2018 e da allora si svolgono, presso il CPIA "A. Manzi" della Spezia, corsi serali di italiano L2 per lavoratori. Questa azione, insieme ad altri progetti a favore di neet e MSNA portati avanti dalla scuola, si pone in linea con quanto suggerito dal *Piano d'azione per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi*, il quale dedica due corpose sezioni all'istruzione e al mercato del lavoro e alla formazione professionale (Commissione europea, 2016). Nei primi anni le difficoltà organizzative sono state numerose, legate alla disponibilità di spazi e personale in un orario inconsueto per l'istituto, ma grazie al coordinamento e al continuo *labor limae* da parte degli organizzatori, si è riuscito a sistematizzare questi corsi nell'offerta formativa della scuola. Per i suddetti percorsi l'orario permette ai numerosissimi iscritti stranieri, in maggioranza operai della cantieristica navale e nautica della zona, di partecipare alle lezioni e imparare l'italiano. Questo settore lavorativo è estremamente rilevante all'interno dell'economia del territorio spezzino e attira molta manodopera straniera, in particolare dal Bangladesh⁵. All'interno dei corsi in oggetto gli studenti, tranne alcuni casi isolati, lavorano come operai presso Fincantieri, cantieri Sanlorenzo o ditte in appalto a queste grandi società, svolgendo diverse mansioni.

All'interno di questi percorsi, nell'anno scolastico 2022-2023, a chi scrive e a un collega è stato affidato un corso di livello A2; ne sono conseguite un'attenta osservazione e una serie di accorgimenti per migliorare il servizio. Oltre ad un orario dedicato, è stata predisposta una didattica specifica per fornire ai corsisti insegnamenti utili nella loro routine giornaliera. Importante, in questo contesto, l'attenzione al lessico, che, come indicato dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, deve riguardare la quotidianità e concretezza degli apprendenti dei livelli elementari, ma che in questo caso doveva includere anche i numerosi elementi lessicali settoriali utilizzati giornalmente in cantiere, imprescindibili per lavorare correttamente e in sicurezza.

Anche il Profilo della lingua italiana, testo redatto per favorire l'applicabilità di quanto espresso nel QCER, contiene indicazioni sull'apprendimento del lessico. Le proposte fornite dal Profilo intendono esemplificare le indicazioni del Quadro, il quale, per il livello A2, suggerisce un'ampiezza di lessico che serva per "sostenere transazioni della routine quotidiana in situazioni ed argomenti familiari; esprimere bisogni comunicativi di base; far fronte a bisogni semplici di sopravvivenza" (Consiglio d'Europa, 2002, p. 137). Nel caso qui preso in esame, però, la concretezza e quotidianità, raccomandate dalle indicazioni, necessitavano di un ampliamento, arrivando a includere già all'interno del livello A2 elementi lessicali come *cacciavite*, *smerrigliatore*, *motore trifase*, etc. È evidente come in questo modo, a livello di frequenza e disponibilità, non ci si sia limitati a elementi del corpus del vocabolario fondamentale, ma si siano introdotti vocaboli di alta disponibilità o tecnico-specialistici, uscendo dal Vocabolario di base⁶.

È stato posto dunque l'accento sul raggiungimento delle competenze afferenti all'ambito del lavoro, previste per il livello A2 dalle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* (MIUR, 2015); qui vengono citate la comprensione e la produzione di testi riguardanti, per citarne alcuni, le diverse tipologie lavorative, la sicurezza a casa e sul lavoro, gli enti di tutela, la ricerca attiva del lavoro stesso. La scelta di portare in aula le parole del lavoro si allineava con l'intenzione di valorizzare le conoscenze pregresse del corsista, facendo leva su di esse per costruire nuovi apprendimenti, all'interno di un dialogo in cui ognuna delle parti apportava elementi nuovi. Ne è conseguita la necessità di materiali specifici, così da supportare adeguatamente le attività.

In generale, i materiali didattici appartengono a tre categorie: editoriali, autentici e grigi⁷. Gli editoriali rappresentano ancora una produzione piuttosto limitata se la confrontiamo con quella relativa all'insegnamento di altre lingue seconde, che hanno una storia e una diffusione più ampie; all'interno di questo panorama, la disponibilità si rivela ancora più scarsa considerando i testi pensati per lavoratori. La dicitura "materiali autentici", o *realia*, rimanda all'utilizzo in aula di testi creati per la comunicazione tra madrelingua e didattizzato dal docente. I ma-

teriali didattici grigi costituiscono una produzione paraeditoriale, densa dal punto di vista contenutistico e di funzionalità didattica, ma poco strutturata sul piano grafico e formale; si tratta di materiali estremamente eterogenei, condivisi e distribuiti informalmente, sotto forma di fotocopie o in formato digitale; di conseguenza la loro origine risulta di difficile tracciabilità.

Nel corso A2, già menzionato, i materiali didattici sono stati individuati e selezionati o talvolta accuratamente predisposti dai docenti, in modo da essere il più possibile aderenti alle esigenze dei fruitori; in generale l'obiettivo è stato quello di trovare testi che fornissero input utili e stimolanti per la specificità dell'utenza. Un estratto di materiale editoriale utilizzato in aula è esemplificato in Figura 1. Altri materiali autentici didattizzati sono stati volantini riguardanti le attività relative alla vita in cantiere o iniziative sociali e di volontariato, alle quali alcuni studenti hanno poi aderito (ad esempio, pranzi sociali o distribuzioni di giocattoli a famiglie meno abbienti durante il periodo natalizio).

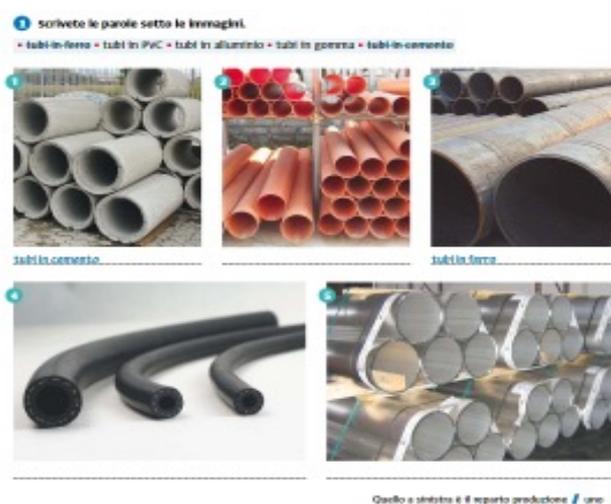


Figura 1 - Esempio di materiale utilizzato nella classe di livello A2, a.s. 2022-2023 (Pepe, Garelli, 2017, p. 1)

Sono state inoltre proposte, all'interno dell'orario scolastico, occasioni di intrattenimento, come la partecipazione a proiezioni cinematografiche; questo è stato possibile grazie al progetto "Fare esperienze", attivo nell'istituto, all'interno del quale vengono proposte varie attività che si svolgono sul territorio spezzino come appunto la visione di film che siano adatti a livello tematico e linguistico agli studenti; trattandosi di proposte rivolte a tutti i gruppi di corsisti, sono gli insegnanti a selezionare le proiezioni a cui assistere in base all'accessibilità, al tema e all'orario rispetto al gruppo in oggetto. Fra i film che hanno riscosso particolare interesse da parte dei corsisti, stimolando l'uso estetico della L2 (Consiglio d'Europa, 2002, p. 70), troviamo *Sì, chef!*, una produzione francese del 2022 di Louis-Julien Petit.

A favorire il percorso scolastico dei lavoratori è, dal 2018, la relazione con un'organizzazione sindacale, la quale, oltre a farsi carico dell'acquisto dei testi per gli studenti, fornisce supporto organizzativo e, dal 2022, cura degli incontri in aula in cui fornisce cenni di diritto del lavoro⁸. Alcuni esempi di temi affrontati sono la stesura del proprio curriculum vitae, la lettura della busta paga e le tipologie contrattuali; inoltre gli operatori del sindacato sensibilizzano al tema della sicurezza sul lavoro. Quest'ultimo argomento è di importanza particolare, visto il livello di rischio a cui sono esposti i lavoratori dei cantieri. La comunicazione fra i relatori degli incontri e i corsisti avviene in accordo con i docenti, così da essere linguisticamente calibrata e quindi accessibile alle persone alloglotte.

L'organizzazione sindacale, capillarmente presente all'interno della cantieristica navale e nautica spezzina, svolge

anche un'importante azione all'esterno rispetto all'istituto: intercetta frequentemente lavoratori che non sono a conoscenza del servizio del CPIA e lo pubblicizza, fungendo da ponte per i contatti.

Sono stati organizzati dalla scuola e dal sindacato anche momenti conviviali all'interno della scuola, così da promuovere l'utilizzo della lingua per una comunicazione piacevole e distesa. Nella fattispecie studenti e insegnanti si sono salutati con delle piccole feste prima delle vacanze invernali e estive. Al termine dell'anno scolastico 2022-2023 è stato organizzato un incontro aperto alla cittadinanza, in cui il sindacato, il CPIA, l'ufficio scolastico e i principali enti del terzo settore coinvolti hanno esposto il lavoro svolto durante l'anno e alcuni corsisti hanno condiviso il racconto delle proprie esperienze con una platea incuriosita e partecipe.

Riguardo agli aspetti che non sono stati menzionati, come la definizione dei patti formativi, la verifica e la valutazione, i corsi per lavoratori non si differenziano rispetto agli altri attivati presso il CPIA A. Manzi. Vengono seguite le indicazioni europee, ministeriali e di dipartimento. Le modalità di verifica e valutazione sommativa traggono talvolta riferimento dai modelli delle prove PLIDA resi disponibili dalla Società Dante Alighieri. Quest'ultima è infatti un ente certificatore d'avanguardia e un centro di ricerca prestigioso, di cui gli insegnanti del corso menzionato sono esaminatori e intervistatori accreditati e di cui il CPIA della Spezia è centro certificatore.

3. La prosecuzione

Nell'anno scolastico 2023-2024 i corsi per lavoratori hanno coperto non solo entrambi i livelli dell'offerta formativa del CPIA (A1 e A2), ma si sono estesi anche al livello Pre A1, così da fornire un servizio adeguato ai molti corsisti solo debolmente alfabetizzati. Questa migrazione è stata messa in atto perché si è notato l'imponente numero di studenti con difficoltà nella lettoscrittura, alcuni perché alfabetizzati in alfabeto non latino, altri perché debolmente scolarizzati e analfabeti di ritorno.

Numerosi iscritti provengono infatti da Paesi, rappresentati in Figura 2, in cui il tasso di analfabetismo è notevole, come anche il divario fra gli anni di obbligo scolastico e quelli realmente effettuati⁹.

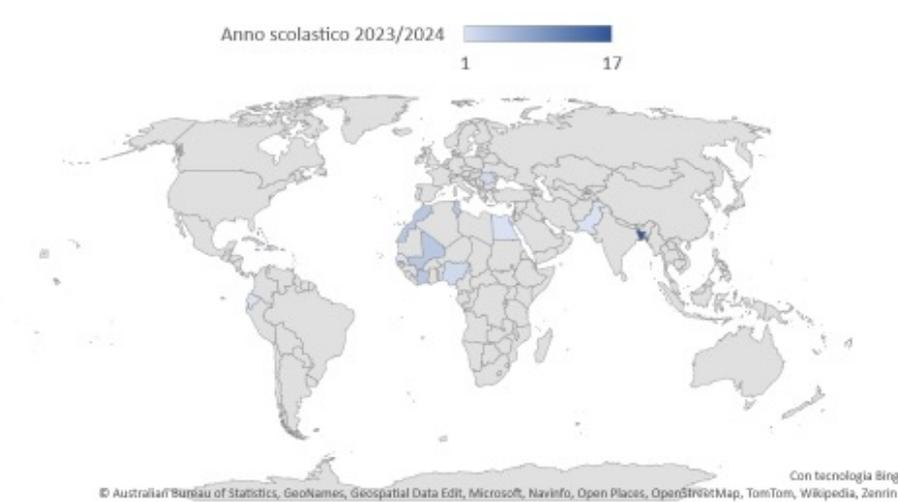


Figura 2 - Provenienze dei corsisti della classe di livello A2

Le indicazioni ministeriali prevedono un monte di 200 ore di attività per il conseguimento del livello A2 (MIUR, 2015). Il CPIA La Spezia ha erogato circa 200 ore annuali per ogni livello di competenza linguistica, con lezioni distribuite su tre giorni settimanali; in questo modo è stata favorita la frequenza dei corsisti, che non sempre riescono a partecipare con regolarità a causa dei loro impegni lavorativi.

Anche per l'anno scolastico 2023-2024, è proseguita l'adesione al progetto "Fare esperienze", all'interno del quale i corsisti hanno partecipato a spettacoli e incontri.

Un evento molto partecipato è stato quello sul musicista e attivista nigeriano Fela Kuti, con particolare entusiasmo dei corsisti provenienti dall'Africa occidentale¹⁰.

Gli incontri sul tema del lavoro con esperti esterni si sono dimostrati rilevanti per gli operai della zona e hanno avuto anche il risvolto di aiutare gli studenti ad orientarsi all'interno del loro comparto lavorativo, confrontando le proprie esperienze¹¹. Sono stati implementati gli incontri sulla sicurezza sul lavoro, con alcune indicazioni operative applicabili a quasi tutte le mansioni dei corsisti.

Per quanto riguarda la comunicazione abituale, molti studenti lavoratori hanno limitate occasioni di usare l'italiano nella loro quotidianità e sono spesso animati negli apprendimenti da una motivazione prettamente esogena, ossia l'attestazione di livello A2, utile ai fini del rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo. Le attività e la didattica specifica a cui si è fatto riferimento in queste pagine rivestono un ruolo particolarmente importante nel miglioramento delle loro competenze linguistico-comunicative (quindi linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche, QCER, p. 134).

4. Riscontri sulle attività e prospettive future

Rapportandosi a studenti adulti, il riscontro rispetto al percorso che si sta intraprendendo avviene continuamente, tramite il dialogo in classe, portato avanti anche per abbassare il filtro affettivo; in particolare, i corsisti hanno confermato l'importanza di affrontare in classe i temi del lavoro.

Un altro aspetto notevole è stato osservare, durante gli incontri con i soggetti esterni, come i corsisti operai appaiono più partecipi rispetto ai loro compagni del primo livello, nonostante gli strumenti linguistici fossero più limitati. Gli operai ricorrevano a perifrasi o chiedevano chiarimenti ai relatori, ma riuscivano comunque ad avere una comunicazione efficace su questioni che li riguardavano.

Anche le sollecitazioni sul tema della sicurezza sembrano essere state recepite, come dimostra una frase scritta da uno degli studenti, un carteggiatore, in un testo in cui gli era stato chiesto di parlare del proprio lavoro: "senza mascherina e casco io non posso lavorare, per sicurezza".

Per fornire un dato quantitativo, si segnala che, durante l'anno scolastico 2023-2024, in una classe con una media di 13 frequentanti a lezione, con picchi di 22, sono stati scrutinati 14 studenti a cui è stato rilasciato l'attestato di livello A2. Il rapporto fra scrutinati e frequentanti si è posto in linea con il resto del plesso in cui si è svolto il corso, ma il risultato si può leggere come particolarmente significativo vista la scarsa scolarizzazione di partenza di questi corsisti e la loro limitata disponibilità di tempo e occasioni per studiare e esercitarsi nella lingua italiana.

Al termine dell'anno scolastico si è svolta una riunione di confronto con l'organizzazione sindacale, i docenti coinvolti e il dirigente scolastico, così da fare il punto su quanto raggiunto e da fissare nuovi obiettivi. Il segretario generale di CGIL La Spezia e il locale segretario di organizzazione della FIOM-CGIL, i quali hanno supportato assiduamente le attività, hanno riferito di essere soddisfatti delle evoluzioni che hanno avuto fino ad oggi questi percorsi e hanno manifestato l'intenzione di continuare a migliorare il servizio. La scuola e il sindacato avevano inoltre sottoscritto nel novembre 2023 un accordo per mettere a sistema questa collaborazione e per definire i ruoli e i compiti di entrambe le parti.

Alla fine del percorso è stato organizzato un ultimo momento ricreativo con una cerimonia in cui sono stati consegnati gli attestati finali, alla presenza delle autorità locali; gli studenti hanno partecipato numerosi mostrando fino in fondo l'importanza della socialità all'interno della scuola.

Gli insegnanti del gruppo A2 di cui si è parlato, in accordo con il dirigente scolastico, si sono proposti di curare anche i corsi che verranno attivati presso i cantieri nautici Sanlorenzo, così da implementare l'esperienza

riguardante l'insegnamento dell'italiano L2 a operai. Questi corsi fanno parte delle attività in procinto di essere realizzate grazie al Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), con regione Liguria come capofila (Ministero dell'Interno, 2024).

Con l'obiettivo di individuare con precisione le criticità anche da parte dei corsisti, ci si prefigge inoltre di monitorare l'andamento dei corsi, sia presso i cantieri, sia presso la sede del CPIA, somministrando periodicamente questionari di valutazione (linguisticamente accessibili) alle parti coinvolte.

Infine, per quanto riguarda l'aggiornamento dei materiali didattici, avendo analizzato la produzione editoriale per l'italiano L2, è stato ad oggi individuato dai docenti un libro di testo pensato per studenti lavoratori (Pepe & Garelli, 2017). In previsione dell'anno scolastico 2024-2025, ne è stata proposta l'adozione, specificamente per le classi serali di livello A2.

5. Conclusioni

Le criticità dell'esperienza descritta hanno riguardato la frequenza altalenante dei corsisti, la stanchezza degli stessi, presenti a lezione dopo giornate di intenso lavoro e la ridottissima disponibilità di studio ed esercizio fuori dalle ore di lezione; di conseguenza gli incontri hanno cercato di avere una modalità coinvolgente, così da stimolare l'attenzione e utilizzare al meglio il tempo a disposizione. Inoltre, la realizzazione dei percorsi illustrati ha mostrato come la motivazione degli studenti, stimolata dal rapporto con la loro quotidianità lavorativa, abbia un impatto particolarmente positivo sulla partecipazione in classe e, quindi, sull'efficacia della didattica.

Si sono rivelati elementi di forza: la disponibilità da parte della scuola alla flessibilità oraria, la rete di collaborazioni sul territorio e, in particolare, il rapporto con un'organizzazione molto presente nei luoghi di lavoro.

Si noti, in aggiunta, come sia stata sviluppata rispetto alla cittadinanza attiva, se non sempre la partecipazione, per lo meno una consapevolezza, un piccolo passo di un percorso inesplorato per chi, benché adulto, non è mai stato abituato a vivere attivamente la cittadinanza.

Il presente contributo ha inteso fornire spunti di lavoro, ritenendo che l'esperienza sia, con il dovuto adattamento, esportabile in altri contesti. Questo dovrebbe accadere stabilendo un legame con la realtà locale, individuando quelle organizzazioni presenti sul territorio che possano fare da tramite con un potenziale nuovo bacino di utenza della scuola. Occorre inoltre concordare, con i soggetti esterni, ruoli e pratiche per una collaborazione efficace.

Il continuo aggiornamento, poi, si mostra necessario in relazione ai caratteri in fieri del mondo lavorativo e della didattica dell'italiano L2, i quali mutano costantemente le loro modalità di incontro, dando vita a nuove necessità e potenzialità.

Note

* Il presente contributo rielabora e amplia una parte della presentazione di M. Matellini Flamini e A. Rabassini, *Il tema del lavoro e i lavoratori nell'istruzione degli adulti. Esperienze innovative*, esposta a FIERIDA, Milano, 20 gennaio 2024.

¹ Margherita Matellini Flamini è Docente di Italiano, storia, geografia e Italiano L2 al CPIA Alberto Manzi La Spezia.

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

³ Su questi temi e per altre attività innovative del CPIA Alberto Manzi La Spezia sul tema del lavoro, cfr. A. Rabassini, (2024).

⁴ Cfr. Language for Work. Tools for Professional Development. Disponibile in <https://languageforwork.ecml.at/> (25 giugno 2024).

⁵ Riguardo alla forte immigrazione bengalese, la Prefettura della Spezia ha organizzato un importante momento di formazione a beneficio di tutte le professionalità coinvolte nel fenomeno. L'incontro è stato tenuto dal Professor Francesco Della Puppa dell'Università Ca' Foscari di Venezia, il 5 dicembre 2023 presso i locali del CPIA A. Manzi.

- ⁶ Il Vocabolario di base include il vocabolario fondamentale, quello di alto uso e quello di alta disponibilità.
- ⁷ Con ‘letteratura grigia’ si intende un’informazione prodotta a livello governativo, accademico o industriale, in formato elettronico e cartaceo, non controllata dall’editoria commerciale, cioè da organismi o enti produttori la cui attività principale non sia quella editoriale.
- ⁸ Gli esperti che hanno fornito i servizi sono afferenti a CGIL La Spezia.
- ⁹ Cfr. CIA, *Almanacco dei fatti del mondo*. Disponibile in: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/> (18 giugno 2024). Si veda anche: Indexmundi. Disponibile in: <https://www.indexmundi.com/> (25 giugno 2024).
- ¹⁰ Le proiezioni e gli spettacoli avvengono alla Spezia mediante la collaborazione del CPIA con il Cinema Il Nuovo, la Mediateca Regionale S. Fregoso e il coordinamento delle Associazioni della salute mentale della provincia. Tutte le attività sono a titolo gratuito o ridotto per i corsisti.
- ¹¹ È stato fortemente partecipato l’incontro con la responsabile delle risorse umane dei cantieri Sanlorenzo, società di produzione di yacht presso la quale lavora un alto numero di corsisti.

Riferimenti bibliografici

- Braddell, A., & Grünhage-Monetti, M. (A cura di). (2018). *Lingua e lavoro. I Quaderni della Ricerca*, 17, Torino: Loescher.
- Commissione europea. (2016). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Piano d’azione per l’integrazione dei cittadini di Paesi terzi*. COM (2016) 377 final. Bruxelles. Disponibile in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0377&rid=1> (18 giugno 2024).
- Consiglio d’Europa. (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Consiglio d’Europa. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Consiglio d’Europa. (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Milano: Università degli Studi. Disponibile in <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> (2 giugno 2024).
- Consiglio d’Europa. (2023). *Strumenti per la valutazione LAMI-LASLLIAM. Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adults Migrants*. Strasburgo.
- De Mauro. (2014). *Nuovo De Mauro*. Disponibile in <https://dizionario.internazionale.it/> (25 giugno 2024).
- Minghi, A. (2023). L’orientamento scolastico e professionale: aspetti e pratiche con i MSNA. In L. Cerrocchi, & E. Porcaro (A cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l’inclusione nel sistema scolastico* (pp. 146-161). Milano: FrancoAngeli. Disponibile in: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/966/823/5498> (25 giugno 2024).
- Ministero dell’Interno. (2024). Avviso pubblico “*Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi 2023-2026*”. Disponibile in <https://www.interno.gov.it/it/amministrazione-trasparente/bandi-gara-e-contratti/avviso-pubblico-piani-regionali-formazione-civico-linguistica-dei-cittadini-paesi-terzi-2023-2026> (25 giugno 2024).
- MIUR. (2015). *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell’autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l’istruzione degli adulti*, adottate con D. Interm. 12 marzo 2015. Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/06/08/130/so/26/sg/pdf> (25 giugno 2024).
- Pepe, D., & Garelli, G. (2017). *Al lavoro! Corso di italiano per stranieri in contesto lavorativo. Livello A2*. Torino: Loescher.
- Rabassini, A. (2024). “Il mondo del lavoro”: percorsi per studenti adulti del Primo Livello e di italiano L2, *Epale Journal*, 15.

Il laboratorio autobiografico in carcere: un'occasione per promuovere l'evoluzione del ristretto

Giovanni Di Pinto

Keywords

Metodo autobiografico, Istituto di pena, Cambiamento, Detenuto

Abstract

Il contributo intende mostrare le potenzialità del laboratorio autobiografico, in quanto metodo formativo in grado di stimolare l'evoluzione dello studente già all'interno del carcere. Da qui, l'insegnamento in un Istituto di Pena delle discipline previste dagli ordinamenti vigenti deve essere equidistante dall'istruzione e dall'educazione, evitando di tralasciare quella formazione educante, attraverso cui la personalità dei ristretti può assumere una forma migliore, abituando, in tal modo, il discente a un pensiero critico che lo orienti verso scelte sensate.

1. Introduzione

La rilevante tematica della partecipazione attiva alla vita democratica sollecita i professionisti dell'Istruzione degli Adulti a ricercare modalità inedite e stimolanti attraverso cui allenare l'eterogenea utenza svantaggiata, caratterizzata da bisogni educativi speciali, al pensiero critico, all'impegno civico, a una corresponsabilità autentica che trasformi l'irrecuperabile individuo emarginato e incosciente in una persona resiliente e integrata, cosciente del fatto che, allo stato attuale, l'evoluzione si configura come un imperativo categorico nel momento in cui si intende sperimentare un'innovativa cittadinanza che si pone in perfetta sintonia con i valori di quella società civile contraddistinta da una feconda partecipazione attiva alla vita democratica e da una sentita corresponsabilità diffusa. Da qui, l'improcrastinabile necessità di proporre una tipologia di scuola speciale, all'interno della quale l'insegnamento risulti essere equidistante dall'istruzione e dall'educazione. Un'istituzione scolastica, quella auspicata, ove il regista dell'azione didattica si prenda cura di chi vive in una lesiva condizione di discriminazione a cui diviene necessario trovare una degna soluzione. Una situazione disagevole, quella illustrata, che annichisce ogni possibile buona intenzione, conditio sine qua non per iniziare un proficuo percorso di emancipazione da quella subcultura delinquenziale, che cambi il destino di un uomo al quale, probabilmente, va offerta un'altra imperdibile occasione. Una possibilità, quella di cui sopra, che può essere concessa proprio dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti che devono favorire e alimentare una trasformazione di prospettiva, soprattutto se si parte dall'assunto che "l'età adulta è il tempo in cui rivisitare i presupposti costruiti nei nostri anni di formazione e che spesso sono sfociati in visioni distorte della realtà" (Mezirow, 2016, p.12).

2. La scuola negli istituti di pena: dalla triade educazione, istruzione e formazione educante alla metodologia laboratoriale per l'insegnamento

Il reinserimento sociale della popolazione adulta ristretta non è un'utopia, ma un obiettivo concretamente perseguibile, soprattutto se la didattica si coniuga con la finalità riabilitativa del trattamento penitenziario. Muovendo da tale premessa, si può ricavare che

"[...] i percorsi didattici erogati negli Istituti di Pena dai CPIA debbono necessariamente recuperare il senso profondo del caro vecchio acronimo con cui si definiva, in un passato recente, quel settore che si occupava degli

adulti, ovvero EdA. Da qui, l'Educazione degli Adulti avrebbe il compito di tirar fuori quelle potenzialità positive del soggetto che, spogliandosi dell'individualismo sfrenato, recupera la dimensione umana. Muovendo da tale angolazione, educazione e istruzione si configurano come due vie complanari attraverso cui lasciare un segno indelebile che orienti il detenuto sempre più perso e confuso. Se con l'educazione, che deriva dal latino ex-ducere, l'educatore deve far venire alla luce qualcosa che è nascosto, con l'istruzione, che deriva dal latino instruere, il docente deve preparare (nel senso di selezionare) quei materiali, contenuti "corretti" (ovvero conformi alle regole della morale e dell'educazione) emersi, per poi costruire una proposta esemplare (dal lat. exemplaris, der. di exemplum "esempio") che possa servire da esempio e che diventi un monito (dal lat. monitus -us, der. di monere "avvertire"), nel senso di richiamo al dovere e alle proprie responsabilità. Con l'insegnamento (che deriva dal latino insignare), invece, l'orientatore deve incidere, imprimere dei "segni illuminanti" che accompagnino la mente e il cuore, orientandoli verso quell'indispensabile processo di ripensamento della propria vita, costruita, purtroppo, sull'effimero e sulla disumanità. Ciò premesso, l'educazione e l'istruzione, in quanto distinte ma non distanti, rappresentano quel binario privilegiato attraverso il quale iniziare un percorso di riconversione che porti, successivamente, a un effettivo reinserimento sociale" (Di Pinto, 2024, p. 134).

Alla luce di quanto evidenziato, la prassi didattica, in un contesto rieducativo come quello detentivo, che deve focalizzarsi sul processo di maturazione della coscienza civile, diviene effettivamente funzionale alle finalità istituzionali nel momento in cui riesce a sollecitare la nascita di un essere umano rinnovato in grado di adottare una forma mentis idonea a garantire una partecipazione attiva dei ristretti ad un'autentica vita democratica. Da qui, l'insegnamento non può non tenere conto del concetto di formazione, soprattutto se si muove dal presupposto che questo significa "prendere forma", derivando dal latino "forma". Premesso che la scuola non è soltanto il luogo dell'istruzione, ma anche dell'educazione e della formazione, i suddetti concetti diventano degli attrezzi di lavoro straordinari attraverso cui i professionisti dell'Istruzione degli Adulti promuovono un positivo cambiamento nel modo di pensare e di vivere di una persona che, tendenzialmente, non riesce a rintracciare quei tratti della personalità necessari a trasformare un individuo incosciente ed emarginato in una persona cosciente e integrata. A tal proposito, appare necessario evidenziare che la formazione menzionata, nel momento in cui viene pensata per i detenuti, dovrà essere concepita in una dimensione educante

"[...] e dunque non più solo come sinonimo di scuola, istruzione, alfabetizzazione, ma come sviluppo umano per apprendere ad apprendere, per riappropriarsi di conoscenze e competenze di base spendibili nel corso dell'intera esistenza nelle varie occasioni di vita, istituzionali e non, per sviluppare il senso del sé e del proprio esistere in una dimensione etica e sociale [...]" (Calaprice, 2007, p. 151).

"Pertanto l'attività formativa per tali soggetti deve essere un'attività significativa educante in quanto deve permettere loro sia di prendere coscienza del proprio sapere, sia di scoprire, negoziare, attribuire significati a cose che fino ad allora non avevano considerato" (Calaprice, 2007, p. 128).

In una struttura detentiva per adulti, in cui i docenti interagiscono con delle personalità particolarmente complesse già strutturate, la metodologia laboratoriale si configura come quel dispositivo capace di risvegliare la coscienza, la responsabilità, l'umanità di chi viene, talvolta, etichettato con la dizione di pregiudicato abituale. Prima di entrare nel merito del laboratorio è opportuno offrire una definizione relativamente a tale lessema e chiarire, preventivamente, il ruolo del docente all'interno di esso. Il docente viene concepito, come facilitatore, negoziatore, propositore, risorsa in grado di garantire la tenuta del processo di apprendimento del singolo e del gruppo. In relazione alla definizione, possiamo affermare, invece, che è una metodologia didattica alternativa e complementare alla didattica tradizionale, nonché una strategia metodologica e una pratica didattica (Frabboni, 2004). In relazione, invece, alle fasi che compongono il laboratorio didattico, questo prevede una partenza operativa, problematica, stimolante e motivante in una situazione specifica all'interno del gruppo, la definizione delle conoscenze già acquisite, l'individuazione dei nodi problematici e la formulazione dei quesiti e delle ipotesi (Fioretti, 2016).

Partendo dal presupposto che il ristretto sperimenta, in linea di massima, una scarsa autonomia decisionale e che

in alcuni casi i curricula non sono proprio in sintonia perfetta con le istanze formative, il laboratorio rappresenta una strategia di insegnamento efficace che incoraggia la personale autonomia progettuale, supera l'organizzazione del gruppo classe e crea un ambiente di apprendimento rispondente alle esigenze di ogni allievo.

Attraverso la pratica laboratoriale, agli studenti è concesso di apprendere in modo:

- casuale e situazionale, poiché non deve essere affrontato alcun elenco di obiettivi e di contenuti rigidi
- individuale, visto che si procede per percorsi differenziati a prescindere dalla lezione tradizionale con la possibilità di soffermarsi su un problema per il tempo che ognuno ritiene opportuno;
- interdisciplinare, dal momento che i contenuti vengono trattati globalmente e non dalla prospettiva isolata di una sola materia;
- rispettoso degli stili cognitivi, dal momento che ognuno può rapportarsi in modo personale ad un contenuto.

Posto che con la metodologia laboratoriale le discipline vengono trattate ed elaborate al fine di essere spogliate da quella veste austera e indecifrabile che le allontana da un'utenza che ha già sperimentato più volte l'insuccesso scolastico e formativo, il laboratorio al quale ci stiamo riferendo "[...] va considerato come luogo mentale prima che un luogo fisico, in cui la pratica si fa teoria, il vissuto diventa oggetto di analisi concettuale, la conoscenza si fa sapere" (Laneve, 2003, p. 155). Una metodologia quella sopra menzionata, che, privilegiando l'interazione sociale fra i partecipanti come opportunità cognitiva, consente di concentrarsi sulla narrazione di casi e discorsi quotidiani, i quali svolgono un ruolo estremamente rilevante (Laneve, 2003) in un ambiente denso di problematiche esistenziali, ove la scuola deve necessariamente connettersi con le questioni lavorative e sanitarie, allo scopo di far scoprire che la trasformazione rappresenta la chiave di volta per un possibile futuro differente, più sostenibile e, soprattutto, maggiormente esperibile da chi, per effetto di una scelta errata, si trova in una condizione di restrizione della libertà. Per quanto premesso, il laboratorio biografico, lavorando sul processo di riflessione, si presenta non solo come un metodo didattico efficace, ma anche come una strategia rieducativa funzionale alle indifferibili finalità trattamentali di una qualsiasi struttura detentiva per adulti. Alla luce di quanto evidenziato, tutti i professionisti dell'Istruzione degli Adulti che si accingono a prestare servizio in una struttura detentiva, dovrebbero acquisire la piena consapevolezza che "[...] centrale per l'apprendimento in età adulta è il processo di riflessione a posteriori su ciò che abbiamo appreso in precedenza, allo scopo di determinare se rimane valido nelle circostanze attuali" (Mezirow, 2016, p. 4).

3. Il laboratorio autobiografico: un medium per la messa alla prova del ristretto

La messa alla prova è un istituto giuridico, previsto dal DPR 448/1988 (per imputati minorenni) e dalla Legge 67/2014 (per gli imputati adulti), che consente una celere uscita dal circuito penale. Pertanto, trattasi di un vero e proprio programma idoneo al recupero del reo che viene allontanato da un sito all'interno del quale può essere piuttosto semplice assuefarsi a una *forma mentis* alquanto discutibile. La messa alla prova può avere inizio già all'interno del carcere proprio attraverso la scrittura autobiografica che consente di pensare alla nostra esistenza da un'inedita prospettiva, soprattutto nel momento in cui quella nota non ci ha permesso di sperimentare quegli auspicabili "comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole" (MIUR, 2020, p. 1). Del resto, "ripensare la nostra storia di vita è un modo diretto ed efficace per riuscire a restituire alla mente quello che pensa senza nemmeno sapere di pensarlo, e per permettere di pensare diversamente. La pratica biografica è pratica trasformativa, una via al cambiamento radicata nel soggetto e da questi gestita, percorsa e progettata" (Formenti, 1998, p. 49). Il laboratorio autobiografico rappresenta un metodo vincente che educa al cambiamento, da concepirsi come condizione inevitabile e naturale che, in genere, può favorire non poche resistenze considerato che il soggetto, molto spesso, intende risparmiarsi quella inevitabile fatica insita nei processi evolutivi e di apprendimento.

Lo sforzo di cambiare, anche se si configura come occasione di riuscita e rigenerazione, comporta pur sempre la difficoltà di affrontare l'incertezza e le fobie che esso suscita. Anche quando il presente non è confacente alle aspettative dell'individuo, questi manifesta la tendenza ad aggrapparsi a ciò che è proprio perché notevolmente intimorito dall'inedito. Indubbiamente, le abitudini permettono di non sciupare le energie mentali, consentendo l'individuo di adagiarsi in una zona confortevole ma, in alcuni casi, diventano un elemento penalizzante nel momento in cui legittimano la sopravvivenza di schemi obsoleti e lesivi che inibiscono l'evoluzione, la chance di diventare altro (Pedrazza, 2005). Senza alcuna ombra di dubbio, "nel passaggio verso una condizione inedita, magari anche migliorativa ma ancora tutta da scoprire, si deve accettare di stare in sospenso: senza gli ormeggi del passato, ma anche senza gli attracchi nel futuro, senza legami e perciò soli; soli e perciò nudi di fronte alle proprie fragilità e inadeguatezze" (Castiglioni & Paganini, 2021, p. 94). L'autobiografia si configura come quel metodo che entra in sintonia con il terzo principio dell'andragogia, infatti il modello andragogico pone in rilievo il fatto che "mentre per i bambini, l'esperienza è qualcosa che capita loro; per gli adulti, l'esperienza rappresenta chi sono [...]" (Knowles, 2002, p. 79). Per quanto premesso, il *background* esperienziale non può essere considerato un elemento superfluo e sterile, ma deve essere concepito come un valore aggiunto che permette al docente di entrare in sintonia con le modalità di apprendimento tipiche degli adulti. "Nella formazione degli adulti, tale condizione implica che in ogni situazione in cui l'esperienza viene ignorata o svalutata, questi vivono tale indifferenza non solo come rifiuto della loro esperienza, ma di loro stessi come persone" (Knowles, 2002, p. 80). E proprio la valorizzazione dell'esperienza, nel settore dell'Istruzione degli Adulti, rappresenta il punto cardine della riforma dei Centri d'Istruzione per gli Adulti. L'Istruzione degli Adulti, negli Istituti di Pena, diviene un eccellente medium privilegiato attraverso cui "valorizzare il patrimonio culturale e professionale della persona, a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale" (MIUR & MEF, 2015). L'identificazione e la valutazione non rappresentano semplicemente le prime due fasi della procedura di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso didattico, ma si configurano come due performanti fari che illuminano tutte quelle zone della nostra coscienza che si trovano in penombra. Ciò premesso, i docenti, attraverso il dispositivo autobiografico, possono aiutare gli studenti a focalizzare l'attenzione sui differenti momenti significativi della vita, anche al fine di scoprire quelle impercettibili trasformazioni già verificatesi. "Per sapere chi si è diventati, nei momenti in cui sembra che si sia perso il contatto con se stessi, risulta benefico narrare la propria storia. Questo promuove infatti una più cosciente valutazione delle diverse tappe attraversate e dei cambiamenti già esperiti" (Anzaldi, Bella, Bolzoni, Castiglioni, Demetrio, Ghedini et al., 1999, p. 38). Utilizzare strategie metodologiche che aiutino il ristretto ad accettare il passaggio verso un'inedita condizione appare quanto mai funzionale al contesto rieducativo. Detto diversamente, si tratta di una presa di coscienza che "[...] aiuta ad affrontare i cambiamenti futuri in modo sereno, riconoscendoli come fondamentali momenti di crescita [...]" (Anzaldi et al., 1999, p. 38). A tal uopo, appare doveroso porre in evidenza che determinati contesti di crescita e sviluppo della persona, purtroppo, non hanno sempre fornito dei modelli positivi da emulare: Baier (1995), infatti, ribadisce che la nostra capacità di ragionare dipende dall'essere cresciuti in un ordine sociale che ci coinvolge nell'impresa della ragione (Baier, 1995). Il laboratorio autobiografico, quindi, stimola il recluso a quell'essenziale autoriflessione, in assenza della quale non si attiva quel potenziale trasformativo che consente al soggetto di proiettarsi in una dimensione nuova e inesplorata: quella dell'autentica cittadinanza globale che porta a far risvegliare l'indispensabile senso di appartenenza alle comunità locali, regionali, nazionali e internazionali. Del resto, "l'autoriflessione consente di considerare il proprio comportamento in determinate circostanze, di valutare le strategie attuate, i ruoli interpretati, gli errori commessi" (Anzaldi et al., 1999, p. 38). L'alto tasso di recidiva rilevato, stando alle principali evidenze del report realizzato per il Consiglio Nazionale dell'economia e del Lavoro dal Centro Studi Investimenti Sociali e da The European House (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, 2024), dimostra quanto i soggetti siano affetti

da una miopia che non consente loro di vedere chi sono realmente e quali cittadini vogliono diventare realmente. Da qui, il laboratorio autobiografico cerca di fornire quelle lenti attraverso le quali si può iniziare a progettare un nuovo futuro più sostenibile, non solo per la propria persona, ma anche per l'altrui individuo. Pertanto, partendo da una fondamentale "panoramica sul passato e sul presente, è possibile progettare il proprio sé futuro accettando di rimettersi in discussione, in visione di un autorinnovamento produttivo e appagante" (Anzaldi et al., 1999, p. 38). Del resto, ogni vita costituisce un autentico "capitale di conoscenze concrete che dormono" (Pineau & Le Grand, 1993, p. 98), le quali se non scoperte, corrono il rischio di non essere congruamente apprezzate e utilizzate. In ultima analisi, il laboratorio autobiografico, consente di accettare spontaneamente le disposizioni legislative, infatti "l'adesione alla norma non può essere il frutto di imposizione [...] ha forza solo quando viene condivisa e fatta propria; in questo senso, il ristretto ha necessità di riesaminare il proprio vissuto in termini positivi rispetto alla società e non più in termini di contrasto, allo scopo di intrecciare relazioni sociali e un rapporto sano con la società stessa" (Pirè, 2014, p. 38).

4. Conclusioni

L'articolo 27 della Costituzione Italiana sancisce che la pena deve avere necessariamente una finalità rieducativa, per questo le attività didattiche debbono cercare di seguire costantemente tale nobile principio che, pertanto, non risulta essere slegato dagli obiettivi dei percorsi didattici promossi da un qualsiasi Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti. Le discipline per poter produrre i non semplici risultati attesi, necessitano di una strategia metodologica tanto alternativa quanto innovativa, che prenda le distanze dal nozionismo, per andare verso la promozione di un processo di coscientizzazione ed emancipazione dello studente che, avendo recepito il significato autentico della responsabilizzazione, si crea quegli anticorpi primari in grado di annichilire qualsiasi tentativo di deviazione da quello che dovrebbe essere il percorso di reinserimento nel tessuto sociale. I percorsi didattici, quindi, debbono essere pedagogicamente orientati e sapientemente ripensati, al fine di consentire all'istituzione scolastica di dimostrare che le discipline possiedono un potenziale trasformativo impercettibile e inimmaginabile in grado di tirar fuori da un individuo disorientato, incosciente e miope, tutte quelle qualità migliori sommerse da una società dell'apparenza vuota che, talvolta, legittima valori non confacenti alla partecipazione attiva e consapevole alla vita democratica di una qualsiasi comunità di persone che abbiano, volendo citare parte del titolo di un testo di Edgar Morin, "la testa ben fatta" (Morin, 1999). Non a caso, infatti, proprio l'assunzione acritica e automatica di modelli comportamentali negativi imposti da una società disumana, contraddistinta dall'egoismo e dall'indifferenza al bene, rappresenta una patologia comune a gran parte dei discenti ristretti. La classe docente, attraverso il laboratorio autobiografico, deve mettere in trasparenza tutte le potenzialità del recluso che deve essere, al contempo, orientato a farne un buon uso. Del resto, "lo scopo più ampio dell'educazione degli adulti consiste nel supportare i soggetti nella realizzazione del proprio potenziale, in modo che diventino più liberi, responsabili socialmente e autonomi nell'apprendimento; il che significa effettuare scelte più consapevoli diventando maggiormente riflessivi come pensatori dialogici nel loro coinvolgimento in un dato contesto sociale" (Basseches, 1984, citato da Mezirow, 2016, p. 89). Per quanto premesso, al fine di evitare la disaffezione verso tutto quanto concerne la cultura e l'istruzione, l'insegnamento non può essere concepito alla stregua di uno sterile trasmettitore di contenuti privi di senso fini a sé stessi. Se si muove dal presupposto che lo studente recluso è un individuo disorientato senza una buona meta, caratterizzato da un pensiero critico carente, il laboratorio autobiografico, in quanto metodo altamente formativo consono al contesto detentivo, ha l'ingente responsabilità di guidare con cognizione di causa il ristretto verso quel percorso dello stupore e della meraviglia, posto che tali fattori risultano essere indispensabili per attivare quell'essenziale desiderio di cambiare e crescere per tutta la vita. Posto che l'anagramma di carcere è cercare, l'intervento dei professionisti dell'I-

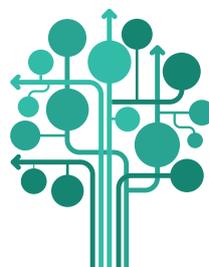
struzione degli Adulti deve ricercare strategie metodologiche all'avanguardia, funzionali al successo formativo e rieducativo dell'apprendente, soprattutto se si considera il peculiare contesto d'azione che, certamente, pone l'accento sul valore intrinseco dell'educazione la quale, alla luce delle considerazioni esposte, fa da sfondo alla formazione educante e all'istruzione.

Note

¹ Giovanni Di Pinto è Docente e Figura di Sistema preposta alla Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia d'Istruzione degli Adulti presso il CPIA BAT "Gino Strada" di Andria.

Riferimenti bibliografici

- Anzaldi, A., Bella, S., Bolzoni, A., Castiglioni, M., Demetrio, D., Ghedini, et al. (1999). *L'educatore auto(bio)grafico: il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Baier, K. (1995). *The rational and the moral order: The social roots of reason and morality*. Peru, Illinois: Open Court Publishing.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking*. Norwood, NJ: Ablex.
- Calaprice, S. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Edizioni Giuseppe Laterza.
- Castiglioni, V., & Paganini, G. (2021). *La scrittura che ripara. La valenza educativa della scrittura autobiografica in un'esperienza di "messa alla prova"*. Milano: Franco Angeli.
- CNEL, Consiglio Nazionale Economia e Lavoro. (2024). Recidiva zero studio formazione lavoro in carcere. I documenti del Sole 24 Ore, 14. Disponibile in: https://www.cnel.it/Portals/0/CNEL/Comunicazione/FOCUSNORMMETRIBUTI_20240501.pdf?ver=2024-04-30-101105-040×tamp=1714637464156 (09 maggio 2024).
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Di Pinto, G. (2024). Il laboratorio autobiografico negli Istituti Penitenziari: un'occasione per riscoprire la dimensione umana del detenuto. In B. Gross, & S. Nanni (A cura di), *Dall'io al noi. I contributi della Pedagogia per futuri (post)umani* (pp. 133-140). Città di Castello: Zeroseiup.
- Fioretti, S. (2016). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica: confronti tra modelli e riflessioni tra teorie e prassi*. Milano: Guerini.
- Frabboni, F. (2004). *Il laboratorio*. Bari: Editore Laterza.
- Knowles, M. S. (2002). *Quando l'adulto impara: pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Laneve, C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: Editrice La scuola.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca & MEF, Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015). DECRETO 12 marzo 2015 *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. (15A04226) (GU Serie Generale n. 130 del 08-06-2015 - Suppl. Ordinario n. 26). Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg> (09 maggio 2024).
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pedrazza, M. (2005). *Fenomenologia della resistenza al cambiamento*. Bologna: Pàtron.
- Pineau G., & Le Grand, J. L. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pirè, V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne editrice.



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe