

PAMPAEDIA



As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

Bollettino As.Pe.I.
Associazione Pedagogica Italiana

Semestrale n. 199
Luglio/Dicembre 2025

Educare è crescere insieme



Nuova Serie

Direttore responsabile
Donatella Lombello | Carla Xodo

Comitato Scientifico

Gianni Balduzzi † (Università degli Studi di Bologna)	Francesco Magni (Università degli Studi di Bergamo)
Monica Barò Llambias (Universitat de Barcelona)	Luisa Marquardt (Università degli Studi di Roma Tre)
Giuseppe Bertagna (Università degli Studi di Bergamo)	Dianne Oberg (University of Alberta - Canada)
Carmen Betti (Università degli Studi di Firenze)	Antonio Michelin Salomon (Università degli Studi di Messina)
Franco Blezza (Università degli Studi di Chieti)	Rinalda Montani (Università degli Studi di Padova)
Antonio Borgogni (Università degli Studi di Bergamo)	Andrea Porcarelli (Università degli Studi di Padova)
Elizabeth A. Burns (Old Dominion University - Norfolk-Virginia (USA))	Andrea Potestio (Università degli Studi di Bergamo)
Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze)	Luca Refrigeri (Università degli Studi del Molise)
Anna Cascone (Museo e Biblioteca Lasalliana-Roma)	Pier Cesare Rivoltella (Università degli Studi di Bologna)
Andrea Cegolon (Università degli Studi di Macerata)	Rosa G. Romano (Università degli Studi di Messina)
Maristella Cerato (Corte d'Appello-Ministero Giustizia-Venezia)	Maria Teresa Russo (Università degli Studi di Roma Tre)
Antonia Criscenti (Università degli Studi di Catania)	Concetta Sirna (Università degli Studi di Messina)
Marco Dallari (Università degli Studi di Trento)	Giuseppe Spadafora (Università della Calabria)
Fabrizio D'Aniello (Università degli Studi di Macerata)	Raffaele Spiezia (Università degli Studi della Campania)
Emilio Lastrucci (Università degli Studi della Basilicata)	Arianna Thiene (Università degli Studi di Ferrara)
Stefano Lentini (Università degli Studi di Catania)	Carla Xodo (Università degli Studi di Padova)
Vincent Liquète (Université de Bordeaux)	Patrizia Zamperlin (Università degli Studi di Padova)

Pampaedia - Bollettino As.Pe.I è una rivista di fascia A secondo l'ANVUR

Comitato di Redazione

Angela Arsena (Università Telematica Pegaso)	Giuseppina D'Auria (Scuola secondaria di secondo grado)
Stefano Corso (Università degli Studi di Padova)	Paolo Lucattini (Università degli Studi del Molise)
Giusy Denaro (Università degli Studi di Catania)	Silvia Annamaria Scandurra (Università degli Studi di Messina)
Lucia De Stefano (Scuola primaria)	

Gli articoli sono stati sottoposti a revisione "doppio cieco" double-blind peer review

OPEN  ACCESS

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pampaedia / Bollettino As.Pe.I. is the official journal of Associazione Pedagogica Italiana.

Art. 1 comma 1 - DBC - Roma
Autorizzazione Tribunale di Bologna n. 4253 del 20 dicembre 1972

PAMPAEDIA • ISSN 2785-7077
BOLLETTINO ASPEI • ISSN 2039-6414 (on line) | BOLLETTINO ASPEI • ISSN 1721-1700 (in press)

Pubblicato nel mese di Dicembre 2025



Editing e stampa

Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it - carla.pensa@pensamultimedia.it

Indice

1 **Editoriale**
CARLA XODO

4 **Ricordo di Emilia Sordina Mancini-Pace**

ARTICOLI CALL

5 Formare l'agency nell'era dell'IA: oltre l'*upskilling* per una pedagogia capacitante e trasformativa del lavoro
*Fostering agency in the age of AI: beyond *upskilling* towards an enabling and transformative pedagogy of work*
MASSIMILIANO COSTA

27 Dallo *skill mismatch* all'agency: per una pedagogia del lavoro sostenibile
From Skills Mismatch to Human Agency: Towards a Pedagogy of Sustainable Work
IOLANDA SARA IANNOTTA - ROBERTA SCARANO

39 Oltre l'*upskilling*: coltivare una formazione olistica e continua nell'era algoritmica
*Beyond *Upskilling*: Cultivating Holistic and Continuous Training in the Algorithmic Era*
DANILO GRASSO

49 Dal soggetto operante al tempo macchina: una riflessione pedagogica sull'automazione del lavoro
From the working agent to machine time: a pedagogical reflection on the automation of work
VIRGINA CAPRIOTTI

64 Promoting agency and active citizenship in an integrated adult education program (CILIA-T) in the U.S.
Promuovere l'agentività e la cittadinanza attiva nell'educazione degli adulti in un programma integrato CILIA-T negli Stati Uniti
AYDIN YÜCESAN DURGUNOĞLU - JOHN TREROTOLA - ERIN CARY

73 Sviluppo umano nell'era algoritmica: un'analisi quantitativa dell'impatto della formazione sulle soft skills degli adulti
Human Development in the Algorithmic Era: A Quantitative Analysis of the Impact of Adult Education and Training on Soft Skills
ANDREA CEGOLON

- 95 Il diritto all'opacità nell'era dell'IA: verso una pedagogia critica del lavoro algoritmico
The Right to Opacity in the AI Era: Toward a Critical Pedagogy of Algorithmic Work
DANIELE NICOLELLA
- 105 Il lavoro pedagogico nell'era dell'IA generativa: per una farmacologia critica dell'educazione algoritmica
Pedagogical work in the era of Generative AI: toward a critical pharmacology of algorithmic education
SALVATORE PAONE
- 121 "L'albero degli zoccoli": legami e vissuti relazionali nell'era dell'I.A. e nel Capitalismo umanistico di Brunello Cucinelli
"The Tree of Wooden Clogs": ties and relational experiences in the age of A.I. and in Brunello Cucinelli's Humanistic Capitalism
LUANA DI PROFIO
- 139 Auto-orientamento e sistemi intelligenti: la didattica orientativa per lo sviluppo delle meta-competenze
Self-orientation and intelligent systems: guidance teaching for the development of meta-skills
ENZA MANILA RAIMONDO
- 149 Di monologhi, epistole e quadri parlanti: parole, immagini e metafore per raccontare e prefigurare il profilo docente del futuro. Le storie di formazione degli studenti dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria
Monologues, epistles, and speaking paintings: words, images, and metaphors to narrate and envision the profile of the teacher of the future. The educational stories of students from the Mediterranean University of Reggio Calabria
MARIANNA CAPO
- 178 Progettare la didattica per i laboratori tenuti in modalità a distanza nell'*Higher Education*
Designing didactics for Distance Learning Labs in Higher Education
RAFFAELA TORE

ARTICOLI AD ARGOMENTO LIBERO

- 199 Allenare competenze trasversali. Il tennistavolo tra cura pedagogica e sfida al Parkinson
Developing Transversal Competences: Table Tennis as a Pedagogical Tool in the Context of Parkinson's Disease
LARA BALLERI- VANNINA VIVIANI

- 214 Lavorare per il cambiamento: spunti dalle comunità terapeutiche per ripensare il lavoro
Work for Change: Insights from Therapeutic Communities for Reimagining Work
 GIOVANNI CASTIGLIONE
- 225 “Docilità, modestia, sacrificio e abnegazione”. Formazione e carriera magistrale nel Regno d’Italia, tra modelli pedagogici europei e compromessi del sapere al femminile
“Docility, modesty, sacrifice and self-denial”. Teacher training and career in the Kingdom of Italy, between european pedagogical models and the compromises of female knowledge
 GIUSY DENARO
- 242 Educare alle relazioni di cura: le Best Practice di un percorso in Medical Humanities su empatia e competenze comunicative nei professionisti sanitari
Educating for Caring Relationships: Best Practice from a Medical Humanities Program on Empathy and Communication Skills in Healthcare Professionals
 MARCO PAGLIALONGA CRISTIANA SIMONETTI ANNA RITA MERICO
- 256 “Sconfiggere la Morte”: riflessioni di pedagogia della narrazione su Harry Potter come romanzo di formazione
“Defeating Death”: Reflections of Pedagogy of Narrative on Harry Potter as a coming-of-age novel
 IVANO SASSANELLI

Recensioni

- PATRIZIA ZAMPERLIN**
- 265 Fabio Targhetta, *Contro gli spiriti docilmente curvilinei. Vita e impegno di Adolfo Zamboni*
- FRANCESCO CODELLO**
- 267 Carla Xodo, *Spazio B. Biblioteca e democrazia. Il libro, la scuola, le biblioteche. Nascita e origine della Biblioteca di Mogliano Veneto (1882-1922)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2025
- LUCIA ZARAMELLA**
- 270 Mafra Gagliardi, Štěpán Zavřel, *Il pesce magico*, Milano, Bohem Press, 2025
- 270 Mafra Gagliardi, Štěpán Zavřel, *Il ladro di colori*, Milano, Bohem Press, 2025

- 272 Evelina Daciūtė, *La buca*, Milano, Bompiani, 2025
- 273 Francesco D'Adamo, *La maglia numero 7*, Milano, Giunti, 2025
- 274 Susie Morgenstern, *Toccami*, Trad. Flavio Sorrentino, Collana "Teen Spirit", Cagliari, Faros, 2025

APPENDICE

Revisori dei nn. 198-199 (2025)

Arsena Angela | Università Telematica Pegaso
Bellatalla Luciana | Università degli Studi di Ferrara
Blezza Franco | Università degli Studi di Chieti
Borgogni Antonio | Università degli Studi di Bergamo
Bozzato Alessandro | Unione Italiana Pedagogisti
Bruni Elisa | Università di Chieti
Cambi Franco | Università degli Studi di Firenze
Callegari Carla | Università degli Studi di Padova
Cantatore Lorenzo | Università degli Studi di Roma Tre
Cavallera Hervé | Università degli Studi del Salento
Cegolon Andrea | Università degli Studi di Macerata
Cerato Maristella | Sostituto Procuratore Generale- Venezia
Chiosso Giorgio | Università degli Studi di Torino
Costa Massimiliano | Università Ca' Foscari di Venezia
Crispiani Piero | Università degli Studi di Macerata
De Rossi Marina | Università degli Studi di Padova
D'Aniello Fabrizio | Università degli Studi di Macerata
Federighi Paolo | Università degli Studi di Firenze
Frison Daniela | Università degli Studi di Firenze
Gasperi Emma | Università degli Studi di Padova
Grandi Ciro | Università degli Studi di Ferrara
Grandi William | Università degli Studi di Bologna
Lastrucci Emilio | Università degli Studi della Basilicata
Lazzari Lorenzo | Università Ca' Foscari di Venezia
Magni Francesco | Università degli Studi di Bergamo
Malacarne Gino | Università degli Studi di Bologna
Mazzini Alessandra | Università degli Studi di Bergamo
Merlo Giordana | Università degli Studi di Padova
Montani Rinalda | Università degli Studi di Padova
Nobile Angelo | Università degli Studi di Parma
Olivieri Fabio | Università degli Studi di Roma Tre
Pagano Riccardo | Università degli Studi di Bari
Porcarelli Andrea | Università degli Studi di Padova
Polestio Andrea | Università degli Studi di Bergamo
Ramero Chiara | Università di Grenoble Alpes
Rosati Agnese | Università di Perugia

Rivoltella Pier Cesare | Università degli Studi di Bologna
Santi Marina | Università degli Studi di Padova
Schiedi Adriana | Università degli Studi di Bari
Sirna Concetta | Università degli Studi di Messina
Spadafora Giuseppe | Università degli Studi della Calabria
Spiezia Raffaele | Università degli Studi della Campania
Stammati Anna Grazia | Presidente CESP-Rete delle scuole ristrette
Targhetta Fabio | Università degli Studi di Macerata
Thiene Arianna | Università degli Studi di Ferrara
Togni Fabio | Università degli Studi di Firenze
Valenti Marco | Università degli Studi di Siena
Vicini Marisa | Università degli Studi di Bergamo
Zago Giuseppe | Università degli Studi di Padova
Zamperlin Patrizia | Università degli Studi di Padova

EDITORIALE

Abitare la Transizione.

Per una Pedagogia del Lavoro all'Altezza della Sfida Algoritmica

Carla Xodo

Professoressa emerita di Pedagogia Generale e Sociale dell'Università di Padova
carla.xodo@unipd.it

L'intelligenza artificiale (IA) ha cessato di essere un'ipotesi futuribile per diventare un paradigma tecno-economico che sta innescando una metamorfosi radicale del lavoro e della società. La sua capacità di automatizzare non solo compiti manuali, ma anche attività cognitive complesse, sta ridisegnando le architetture professionali, generando una polarizzazione del mercato del lavoro e rendendo potenzialmente obsolete intere categorie di competenze.

Questo scenario, definito da molti Quarta Rivoluzione Industriale (Schwab, 2016), si differenzia dalle precedenti transizioni. Ci si chiede: le trasformazioni tecnologiche del presente possono non limitarsi a supportare l'attività umana, ma tentare di sostituirla progressivamente proprio nella sua funzione più caratteristica: l'elaborazione simbolica, la capacità di interpretare il reale, di attribuire significato e di produrre contenuti automatici?

Per la prima volta nella storia, il lavoratore rischia di venire estromesso dall'atto stesso di lavoro, ridotto al ruolo di supervisore di un processo che si svolge senza il suo coinvolgimento attivo.

Non siamo al cospetto di un problema tecnologico o economico, ma di una profonda sfida antropologica e culturale che impone una riconsiderazione dei fini e dei mezzi dell'educazione, sollecitando la pedagogia a un dialogo serrato con le nuove frontiere tecnologiche.

Nondimeno, l'automazione di compiti cognitivi e la riconfigurazione dei saperi professionali rischiano di essere interpretati attraverso una lente puramente economica, dove la formazione è ridotta a un dispositivo di adattamento della "risorsa umana".

Questo approccio, sebbene sia pervasivo, è ormai pedagogicamente insostenibile, poiché ignora la dimensione esistenziale, identitaria e formativa del lavoro, trascura lo sviluppo di "capacità umane" fondamentali per una vita fiorente (Nusbaum, 2011).

In questo scenario, la pedagogia del lavoro assume un ruolo cruciale. Ma la sua vocazione non è inseguire la contingenza tecnologica, ma affermare un paradigma formativo che ponga al centro la persona, promuovendone l'agency e la



capacità di costruire un percorso professionale dotato di significato. Si tratta di interrogarsi su come la formazione possa diventare uno spazio di emancipazione e non di addestramento; un luogo dove si impara a collaborare criticamente con la tecnologia, non a subirla.

Questo numero monografico si è proposto di raccogliere contributi di ricerca e di riflessione teoretica che, adottando esplicitamente la prospettiva della pedagogia del lavoro, hanno indagato le trasformazioni in atto. L'obiettivo è stato duplice: da un lato, analizzare criticamente le retoriche e le pratiche formative che accompagnano l'introduzione dell'IA; dall'altro, delineare modelli pedagogici in grado di sostenere individui e organizzazioni nella costruzione di un futuro del lavoro equo e umanamente sostenibile, preservando il "sapore del mestiere" (Sennett, 2008) anche nei contesti algoritmici.

Se c'è un filo rosso che unisce i contributi di seguito presentati, è la ripresa della pedagogia del lavoro nel senso del genitivo soggettivo. Per esso, il lavoro riacquista la sua potenzialità educativa e la pedagogia, anziché subire una riduzione, amplifica il proprio raggio di azione in ambienti, contesti e relazioni di tipo professionale. Sia i processi di *reskilling* che quelli di *upskilling*, di integrazione e aggiornamento delle competenze, non vanno più considerati in senso adattivo, ma, prima di tutto, in funzione della persona che, nel lavoro, considerato in termini di agency, scopre nuovi spazi per la propria realizzazione (Costa; Grasso, Capriotti). Il concetto di lavoro sostenibile (Iannotta Scarano) l'importanza strategica delle *soft skills*, possono dar vita ad una positiva convergenza tra Intelligenza Artificiale (AI), automazione ed esaltazione della capacità interpersonali, cognitive, di autogestione che distinguono l'agire umano e promuovono lo sviluppo integrale della persona. Ma le competenze trasversali non sono un dato scontato. È ciò che dimostra l'indagine INDACO-Adulti 2022 (N = 40.477) che esamina i microdati dell'Indagine sui Comportamenti Formativi degli Adulti condotta dall'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche), per stabilire se esista una relazione statisticamente significativa tra i livelli auto-percepiti di competenze trasversali e la partecipazione a programmi di istruzione e formazione per adulti (Cegolon). Per rimanere sul piano empirico, nell'azienda di Solomeo, piccolo borgo nel comune di Corciano in provincia di Perugia si registra una realtà economica particolare che va sotto il nome di *capitalismo umanistico*. È l'ambiente di lavoro creato da Brunello Cucinelli, caratterizzato da relazioni improntate al riconoscimento del valore intrinseco della *persona*, della sua dignità e mistero (Di Profio). Agli antipodi invece, il *capitalismo della sorveglianza*, che per l'eccessivo monitoraggio delle attività, solleva un problema di *privacy* e finisce per trasmettere una visione riduttiva della persona, di "proletarizzazione cognitiva", causata dalla datificazione dei processi educativi, a scapito di aspetti soggettivi come la motivazione, creatività, emotività ecc.. Il diritto all'opacità nell'era tecnologico-informatica diventa l'altra faccia della libertà



e della dignità della persona (Nicolella). Anche a voler considerare l'IA come *pharmakon tecnologico*, resta l'ambivalenza di questo strumento che, mentre sembra potenziare l'intelligenza umana, può contribuire ad indebolirla. Da ciò la necessità di usarla saggiamente, senza la pretesa di voler adattare gli esseri umani alle macchine o, viceversa, ma con la consapevolezza della sua radicale alterità, che va compresa per poterla utilizzare proficuamente (Paone).

Sul piano didattico, le tecnologie intelligenti non possono essere ignorate, ma non possono, neppure, essere ridotte a strumenti operativi, perché la loro efficacia dipende dalla qualità delle domande e delle riflessioni che generano, dal ruolo attivo degli studenti di fronte a sistemi che tendono ad automatizzare il pensiero (Raimondo). È quanto si evince dai risultati di un laboratorio autobiografico in cui studenti di scienze dell'educazione si sono interrogati criticamente sul profilo docente che stanno acquisendo alla luce dell'evoluzione digitale e dell'IA (Capo). Questa dimensione di ricerca è presente anche in altri Paesi. Significativo l'esperimento della University of Minnesota Duluth, in cui si prospetta un nuovo curriculum per immigrati e rifugiati, denominato CILIA-T (Content Integrated Language Instruction for Adults with Technology Support) comprensivo di competenze linguistiche, educazione civica, storia, sistemi delle regole, ma anche alfabetizzazione digitale, affinché gli studenti possano svolgere un ruolo attivo nella comunità di adozione (Aydın Yücesan Durguno lu). La diffusione pervasiva delle tecnologie digitali e dell'Intelligenza Artificiale, la riconfigurazione delle dinamiche formative e lavorative hanno innescato, oramai, una trasformazione delle modalità di erogazione della formazione. La responsabilità di adeguarsi alle sfide poste dal progresso tecnologico impegna anche l'università ad attivare percorsi di ricerca per favorire l'acquisizione dei criteri che possano fare della formazione a distanza una buona pratica (Tore).

Chiudono il numero i contributi liberi di: Lara Balleri-Vannina Viviani, *Allenare competenze trasversali. Il tennistavolo tra cura pedagogica e sfida al Parkinson*; Giovanni Castiglione *Lavorare per il cambiamento: spunti dalle comunità terapeutiche per ripensare il lavoro*; Giusy Denaro *Docilità, modestia, sacrificio e abnegazione. Formazione e carriera magistrale nel Regno d'Italia, tra modelli pedagogici europei e compromessi del sapere al femminile*; Marco Paglialonga Cristiana Simonetti Anna Rita Merico, *Educare alle relazioni di cura: le Best Practice di un percorso in Medical Humanities su empatia e competenze comunicative nei professionisti sanitari*; Ivano Sassanelli, *Sconfiggere la Morte: riflessioni di pedagogia della narrazione su Harry Potter come romanzo di formazione*.



In ricordo di Emilia Sordina Mancini-Pace

Mercoledì 18 novembre 2025 è mancata Emilia Sordina Mancini-Pace, collega per circa cinquant'anni nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova, docente, oltre che nell'Ateneo Patavino, anche nell'Università Ca' Foscari di Venezia. Convinta sostenitrice dell'associazionismo pedagogico, è stata iscritta all'As.Pe.I. - Sezione di Padova fin dagli anni '70, caratterizzati dalla presidenza di Giuseppe Flores d'Arcais.

Studiosa attenta e rigorosa, si è dedicata a studi di Pedagogia della letteratura per l'infanzia e di Storia della Pedagogia.

Nella sua lunga attività, sviluppata nel Settore di Ricerca su: "Pedagogia della Lettura e della Letteratura giovanile" dell'Università di Padova, ha approfondito tematiche e questioni critiche legate alla produzione letteraria e poetica destinata al pubblico giovanile, misurandosi anche con gli aspetti metodologico-didattici volti a contribuire allo sviluppo del piacere di leggere fin dalla prima età.

I suoi interessi scientifici, per quanto concerne la Storia della Pedagogia, si sono concentrati ad analizzare il complesso rapporto tra cultura letteraria ed educazione, dedicando particolare attenzione ad alcuni momenti nodali della storia pedagogico-educativa, relativi, ad esempio, all'età rinascimentale o al Novecento, specialmente orientando la propria indagine sulla figura di Giuseppe Lombardo Radice, del quale ha messo in luce il rapporto tra tradizione umanistica e innovazione educativa.

Numerosi sono i suoi contributi pubblicati su riviste specialistiche, in atti di convegni e congressi, oltre che in opere collettanee. Tra le sue monografie più significative ricordiamo: *Orientamenti metodologico-didattici per la scuola materna*, Padova: Liviana, 1978; *Il pensiero educativo di G. Lombardo Radice*, Roma: La Goliardica, 1980; *L'educazione letteraria nel '500*, Padova: Alfasessanta, 1992.

L'As.Pe.I. e la Comunità scientifica di Pedagogia esprimono la propria sincera gratitudine a Emilia Sordina Mancini-Pace per il rigoroso e appassionato impegno che ha saputo approfondire in tanti anni di attività.



Formare l'agency nell'era dell'IA: oltre l'*upskilling* per una pedagogia capacitante e trasformativa del lavoro

Fostering agency in the age of AI: beyond *upskilling* towards an enabling and transformative pedagogy of work

Massimiliano Costa

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento Filosofia e Beni Culturali Università Ca' Foscari di Venezia
maxcosta@unive.it

Abstract

The digital transition, driven by AI, IoT, and Industry 4.0, is redefining the conditions of learning and work, calling for a critical rethinking of lifelong education. This essay proposes a reinterpretation of work not merely as a site of performance, but as a formative and relational environment, where identity is shaped and agency is exercised. In light of the Capability Approach, it argues for the necessity of lifelong learning oriented not toward mere adaptive performance, but toward the genuine empowerment of individuals—understood as the expansion of their freedoms and their capacity to design both themselves and the world.

Keywords: upskilling, agency, capability approach, work pedagogy, industry 4.0

La transizione digitale, spinta da AI, IoT e Industria 4.0, ridefinisce le condizioni dell'apprendimento e del lavoro, richiedendo un ripensamento critico della formazione continua. Questo saggio propone una rilettura del lavoro non più come luogo di prestazione, ma come ambiente formativo e relazionale, dove si costruisce l'identità e si esercita l'agency. Alla luce del *Capability Approach*, si argomenta la necessità di una formazione continua orientata non all'adattamento performativo, bensì alla capacitazione del soggetto, intesa come espansione concreta delle libertà e delle possibilità di progettare sé e il mondo.

Parole chiave: upskilling, agency, capability approach, pedagogia del lavoro, industria 4.0

Citation: Costa M. (2025). Formare l'agency nell'era dell'IA: oltre l'*upskilling* per una pedagogia capacitante e trasformativa del lavoro. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 5-26.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-01>



1. Tecnologie intelligenti, lavoro e apprendimento: verso una ridefinizione della competenza nella società automatizzata

L'attuale transizione digitale, accelerata dall'integrazione tra intelligenza artificiale (IA), robotica, Internet delle Cose (IoT), sta ridisegnando radicalmente la qualificazione del lavoro. L'avvento di queste tecnologie non produce semplicemente una sostituzione lineare delle mansioni, bensì induce una ricomposizione strutturale del lavoro, con effetti profondamente diseguali in funzione del capitale umano, della struttura settoriale e della capacità dei sistemi formativi e occupazionali di adattarsi alle nuove condizioni. In termini di impatto si assiste a una marcata asimmetria nella distribuzione degli effetti tra settori economici e categorie professionali. Tale eterogeneità non è accidentale, ma riflette la diversa esposizione delle attività lavorative ai processi di automazione algoritmica e robotica. Secondo una proiezione condotta da McKinsey & Company (Ellingrud, Gupta, Salguero, 2020), tra il 39% e il 58% delle mansioni svolte nei comparti operativi ad alta intensità di manodopera – quali la manifattura, l'agricoltura, la ristorazione e il commercio al dettaglio – risulta potenzialmente automatizzabile. Questa elevata sostituibilità è attribuibile alla natura prevalentemente ripetitiva, standardizzabile e prevedibile dei compiti coinvolti, che li rende particolarmente vulnerabili all'adozione di sistemi intelligenti. Parallelamente, il mercato del lavoro manifesta un fenomeno di polarizzazione occupazionale, già osservato in letteratura (Autor, Dorn, 2013; Goos, Manning, Salomons, 2014), accentuato dall'adozione crescente di tecnologie digitali. Queste tendono a disintermediare il lavoro intermedio routinario, ovvero i ruoli di medio livello che implicano operazioni regolari ma non creative, favorendo al contempo una crescita biforcata (Schwab, Zahidi, 2020): da un lato, l'espansione dei profili ad alta qualificazione, in particolare nelle aree STEM e nei settori cognitivamente complessi; dall'altro, la tenuta – o in certi contesti l'aumento – dei lavori a bassa qualificazione, spesso legati ai servizi personali o alla logistica.

Secondo Kim & Park (2020), il cambiamento tecnologico a favore delle competenze (skill-biased technological change) ha determinato, tra il 1970 e il 2000, tra il 60% e il 90% dell'aumento nella domanda relativa di lavoratori con istruzione universitaria, con l'IT come principale motore di questo trend. Tuttavia, non tutti i compiti sono codificabili o automatizzabili. Le attività che richiedono giudizio, creatività, empatia e adattabilità restano saldamente ancorate alla dimensione umana. La sfida attuale è dunque duplice: *reskilling* nei settori più vulnerabili all'automazione e *upskilling* per i professionisti già qualificati, che devono rinnovare costantemente le proprie competenze per restare competitivi in un mercato in continua evoluzione. Il *Future of Jobs Report 2020* del World Economic Forum ha stimato che il 50% dei lavoratori a livello globale avrà bisogno di riqualificazione entro il 2025, un dato che non include chi è attualmente fuori dal mercato del lavoro (Schwab, Zahidi, 2020). I dati del Cedefop (2020) confer-



mano questa analisi mostrando che 128 milioni di adulti nei Paesi dell'UE-28+, pari al 46,1% della popolazione adulta, hanno potenziale bisogno di *upskilling* e *reskilling*: si tratta non solo di adulti con basso livello di istruzione, ma anche di soggetti con competenze digitali o cognitive limitate, o con qualifiche a rischio obsolescenza (Cedefop, 2020). Questo gruppo è significativamente più ampio rispetto ai 60 milioni di adulti con basso livello di istruzione spesso considerati "low-skilled" (Cedefop, 2020). Rispetto al passato (Gray, 2016; Whiting, 2020), in cui dominavano ancora competenze come il problem solving complesso, la gestione delle persone e l'intelligenza emotiva, il 2025 vede enfatizzate la capacità metacognitive e auto-regolative, come il pensiero analitico e l'apprendimento continuo (Li, 2024). La creatività si mantiene come costante in tutte le rilevazioni, mentre crescono le richieste di competenze tecnologiche specifiche, come la programmazione, e di soft skills adattive, come la resilienza e la flessibilità. Un dato cruciale: oltre il 60% delle competenze richieste ai lavoratori che manterranno i loro ruoli cambierà entro il 2025. Inoltre, un terzo delle competenze ritenute essenziali per il 2025 non è ancora considerato prioritario oggi, segnalando un divario crescente tra formazione attuale e esigenze future (Li, 2024). Rispetto a queste evidenze di trasformazione preoccupano le criticità formative che emergono dai dati della Commissione Europea che mostrano che meno di due adulti su cinque partecipano ogni anno a percorsi di apprendimento, un dato nettamente insufficiente per soddisfare le esigenze formative di Industry 4.0 (European Commission, 2020).

Per tali ragioni il Consiglio dell'Unione Europea ha sollecitato gli Stati membri a promuovere strategie di *upskilling* e *reskilling* come pilastri imprescindibili per la ripresa economica, la sostenibilità e la coesione sociale (Council conclusions, 2020). In parallelo, la comunicazione della Commissione europea Un'Europa sociale forte per transizioni giuste ha ulteriormente ribadito l'urgenza di rafforzare il capitale umano mediante dispositivi educativi e formativi, rilanciando la Nuova Agenda per le Competenze (European Commission, 2020), che si configura come uno strumento strategico volto a ridefinire l'interazione tra soggetto, conoscenza in azione e ambienti professionali innovativi. Attraverso interventi mirati di *upskilling* (potenziamento delle competenze) e *reskilling* (riqualificazione professionale), tale agenda si propone di abilitare i cittadini europei a partecipare attivamente alle transizioni digitale ed ecologica, rafforzandone le capacità di adattamento, innovazione e apprendimento permanente.

Eppure, la traduzione di queste politiche in pratiche concrete non può essere ridotta a una logica funzionalistica, centrata esclusivamente sulla promozione dell'occupabilità. Una simile impostazione, infatti, rischia di scivolare in una responsabilizzazione individualizzante, che tende a occultare le disuguaglianze strutturali e a neutralizzare i vincoli sistemici che condizionano l'accesso equo alle opportunità di apprendimento e sviluppo professionale (Bonvin, Farvaque, 2005). L'enfasi esclusiva sull'adattamento del singolo finisce così per trasformare il di-



scorso sull'apprendimento in un imperativo normativo, piuttosto che in un diritto sostanziale inscritto nei principi della giustizia sociale.

In questa prospettiva, *upskilling* e *reskilling* non possono essere concepiti come meri processi tecnici di aggiornamento del capitale umano, ma devono essere iscritti all'interno di un approccio *capability-oriented*, attento alla reale espansione delle libertà sostanziali degli individui di scegliere, apprendere e progettare la propria traiettoria lavorativa. Ciò implica, sul piano delle politiche pubbliche, l'adozione di strumenti in grado di rimuovere gli ostacoli socio-economici e culturali che limitano l'accesso alla formazione, favorendo ambienti inclusivi e generativi, nei quali la giustizia sociale non costituisca una cornice retorica, bensì un criterio operativo per l'organizzazione dei percorsi formativi. In tale orizzonte, il nesso tra politiche europee per le competenze e pedagogia emancipativa si rivela cruciale per comprendere come la formazione possa essere orientata non soltanto alla crescita economica, ma alla promozione di cittadini critici e responsabili, capaci di agire consapevolmente nelle transizioni in atto.

2. Digitalizzazione, dispositivi formativi e crisi della soggettività: una critica pedagogica al paradigma dell'*upskilling*

Le politiche di *upskilling* e *reskilling*, sempre più centrali nei quadri strategici delle istituzioni europee e internazionali, si configurano come dispositivi regolativi che orientano le politiche del lavoro secondo una logica di governance individualizzata. La narrazione meritocratica dell'*upskilling* come imperativo individuale maschera una trasformazione più profonda della soggettività lavorativa, che viene moralizzata, individualizzata e disciplinata, con implicazioni rilevanti per la riflessione pedagogica, etico-politica e normativa sul ruolo dell'educazione nelle società contemporanee. Le politiche e gli interventi di *upskilling*, pur promuovendo formalmente l'adattabilità e l'apprendimento permanente, vengono di fatto assunte all'interno di una razionalità neoliberale che tende a spostare la responsabilità dell'adeguamento ai cambiamenti tecnologici e occupazionali sul singolo lavoratore, enfatizzandone la responsabilità individuale e offuscando le dimensioni strutturali, collettive e sistemiche del cambiamento.

Questa prospettiva, seppur presentata come neutrale e tecnicamente razionale, produce in realtà effetti ideologici significativi sul piano educativo e sociale. In primo luogo, essa comporta una de-sostanzializzazione del valore della formazione, riducendola a un processo addestrativo e performativo, finalizzato esclusivamente all'occupabilità immediata e alla risposta reattiva alle esigenze del mercato. La formazione, in tale cornice, viene svuotata della sua funzione emancipativa, trasformandosi in una pratica funzionale all'adattamento passivo agli imperativi produttivi.

In secondo luogo, tale logica contribuisce a una de-responsabilizzazione delle



strutture organizzative e istituzionali rispetto alle condizioni di lavoro e alla qualità della vita professionale. Come evidenziano Bonvin e Farvaque (2005), l'enfasi unilaterale sull'occupabilità individuale finisce per occultare le disuguaglianze sistemiche e trasferire sul singolo lavoratore la responsabilità dell'adeguamento continuo, ignorando i vincoli strutturali che condizionano le opportunità reali di apprendimento e sviluppo professionale.

In questa configurazione, l'individuo viene progressivamente descritto e normato come "imprenditore di se stesso", un soggetto libero, razionale e responsabile, chiamato a investire costantemente nel proprio capitale umano per restare competitivo in un mercato in continua trasformazione (Fejes, 2010). L'apprendimento permanente, da diritto sociale, si trasforma così in dovere morale, e il mancato aggiornamento viene reinterpretato come fallimento personale.

Questo slittamento semantico e normativo introduce una forma di sorveglianza interiorizzata che, secondo la lettura foucaultiana, costituisce una delle tecnologie di governo più pervasive del neoliberalismo contemporaneo (Foucault, 2008). L'individuo assume su di sé la colpa morale della propria inadeguatezza, alimentando meccanismi di auto-colpevolizzazione e conformismo adattivo, che minano la capacità critica e la possibilità di contestare le condizioni materiali e simboliche del lavoro. Su questi presupposti l'*upskilling* si caratterizza come un dispositivo di normalizzazione che, lungi dal ridurre le disuguaglianze educative e sociali, tende piuttosto a riprodurle e rafforzarle.

Per quanto riguarda invece la dimensione formativa dei processi di *upskilling* si evidenzia una tensione strutturale tra qualificazione formale e valorizzazione effettiva del sapere appreso. Come sottolineano Brown, Lauder e Ashton (2011), nei contesti regolati da elevata competizione globale, l'aumento generalizzato dei livelli di qualifica non si traduce automaticamente in mobilità sociale, ma può anzi produrre effetti regressivi sotto forma di credential inflation: un fenomeno in cui l'accrescimento dell'offerta di titoli formali erode il loro valore differenziale, determinando una svalutazione simbolica delle credenziali educative. Questo slittamento produce nuove forme di esclusione cognitiva e professionale, fondate su competenze tecniche decontestualizzate, orientate a una funzionalità operativo-esecutiva, spesso prive di profondità esperienziale e significato trasformativo (Alheit, 2009; Allais, 2014). In particolare, nei segmenti a bassa qualificazione professionale, questa deriva certificativa genera attestazioni formalmente riconosciute, ma simbolicamente sovraccariche e pragmaticamente deboli, incapaci di garantire reali processi di agency, emancipazione soggettiva e inclusione sociale.

In tale scenario, il processo formativo tende a essere ridotto a mera sommatoria di abilità operative, scollegate dal senso e dal fine dell'apprendere. Come evidenzia Biesta (2010), la pedagogia dell'apprendimento permanente rischia di smarrire la propria dimensione etico-politica, trasformandosi in un dispositivo tecnico, subordinato alla logica dell'impiegabilità immediata. Il sapere, in questa prospettiva, viene reificato in output standardizzati, valutati esclusivamente in termini



di produttività ed economicità (Costa, 2023), perdendo la sua valenza formativa più profonda.

Tale visione si iscrive nell'egemonia crescente di un paradigma tecno-funzionalista della formazione, che interpreta lo sviluppo umano unicamente nei termini dell'efficienza performativa e della compliance alle esigenze del mercato. In questa configurazione, l'apprendimento viene progressivamente ridotto a processo adattivo, finalizzato alla conformazione a standard prescrittivi esterni, piuttosto che alla promozione di capacità critiche, riflessive e trasformative.

Di fronte a questa deriva riduzionista, si impone con urgenza una riflessione pedagogica critica capace di ridefinire il ruolo della formazione non come semplice vettore di adattamento, ma come pratica culturale ed etica orientata all'emancipazione, alla costruzione di significato e alla promozione della soggettività in tutta la sua complessità. Per tali ragioni è oggi fondamentale riaffermare un principio antropologico e pedagogico spesso oscurato dalle retoriche della produttività e dell'efficienza economica: il lavoratore, prima di essere produttore, è una persona-che-lavora (Bertagna, 2011). Si tratta di un soggetto incarnato, storicamente situato e relazionale, portatore di intenzionalità, desideri, valori e progettualità, la cui identità non può essere ridotta a quella di mero ingranaggio all'interno dei meccanismi funzionali della produzione e del consumo.

Affermare ciò implica concepire l'educazione non come strumento subordinato all'adattamento del soggetto alle fluttuazioni del mercato, ma come pratica emancipativa, orientata a promuovere il diritto alla formazione come diritto alla trasformazione. Tale prospettiva esige che le esperienze educative non si limitino alla trasmissione di competenze tecnico-operative, ma riconoscano la densità epistemica dell'esperienza vissuta, incentivino la riflessività critica e sostengano la costruzione identitaria e la progettualità esistenziale del soggetto – anche quando queste dimensioni si configurano in tensione con le logiche strumentali e le esigenze congiunturali del sistema occupazionale.

In questo senso, la semplice presenza di opportunità formative – intese come disponibilità di corsi, percorsi o strumenti di aggiornamento – non è di per sé condizione sufficiente per garantire possibilità realizzative effettive. Come dimostra l'approccio capability-oriented di matrice seniana, e come sottolineano Bonvin e Farvaque (2005), affinché i diritti formali all'apprendimento si traducano in libertà sostanziali, è necessario intervenire sui conversion factors, ovvero su quei fattori – economici, sociali, culturali e istituzionali – che abilitano o inibiscono la trasformazione delle opportunità in scelte reali e significative.

Ciò implica, sul piano della policy, la necessità di accompagnare le opportunità formative con risorse strutturali: sostegni economici adeguati, riconoscimento dei saperi informali e non formali, ambienti inclusivi e valorizzanti, percorsi di orientamento personalizzato capaci di leggere la complessità biografica del soggetto. Alla luce di queste considerazioni, l'urgenza che si impone non è soltanto di natura economica o occupazionale, ma profondamente educativa e democratica. Essa



interpella direttamente le scelte politiche e pedagogiche, sollecitando una visione dell'educazione come spazio di libertà e di giustizia sociale, capace di restituire al soggetto la possibilità di progettare e ridefinire sé stesso oltre le determinazioni del mercato.

3. Tra *ponos* ed *ergon*: il lavoro come esperienza formativa nei nuovi ecosistemi digitali

Nel contesto delle profonde trasformazioni indotte dalla digitalizzazione avanzata e dall'automazione intelligente, il lavoro continua a configurarsi come un'esperienza fondativa dell'umano, luogo in cui si articolano, in maniera spesso dialettica, tensioni tra fatica e significato, alienazione e progettualità. Lungi dall'essere ridotto a mero fatto tecnico o funzionale, il lavoro rimane un dispositivo antropopietico capace di modellare identità, relazioni e visioni del futuro.

L'evoluzione delle strutture organizzative manifesta una transizione da modelli lineari e rigidamente gerarchici verso sistemi reticolari caratterizzati da interdipendenze dinamiche, descritti come *web of interdependencies* (Costa, 2019), nei quali le unità operative non si muovono più secondo una sequenza causale pre-determinata, ma risultano immerse in un flusso continuo di interazioni adattive, regolato da algoritmi in grado di raccogliere, elaborare e restituire segnali in tempo reale (Costa, 2016). Tale scenario richiama – e al contempo supera – le intuizioni già presenti nella riflessione di Mintzberg (1979) sulla struttura *adhocratica*, delineando un ecosistema organizzativo policentrico e auto-riflessivo, capace non solo di adattarsi, ma di apprendere e ridefinire costantemente sé stesso in risposta alle sollecitazioni ambientali, digitali e robotiche. Ci troviamo dunque di fronte a configurazioni post-burocratiche, in cui la capacità di integrazione cognitiva, cooperazione reticolare e apprendimento distribuito diventa cruciale per il funzionamento sistemico.

Tuttavia, questi mutamenti non sono esclusivamente di natura tecnico-organizzativa: essi investono in profondità la dimensione antropologica del lavoro, producendo una riconfigurazione dei modi dell'agire umano e delle forme della soggettività che il lavoro contemporaneo tende a veicolare. La crescente interazione tra agenti umani e intelligenze artificiali, la temporalità accelerata dei processi decisionali, e la datificazione delle prestazioni individuali stanno trasformando il lavoro in uno spazio ibrido e poroso, in cui si ridisegnano le coordinate della responsabilità, dell'intenzionalità e dell'identità professionale.

Di fronte a tali dinamiche, si impone la necessità di un'analisi pedagogica ed etico-sociale capace di interrogare non solo l'efficienza funzionale dei nuovi assetti organizzativi, ma anche le implicazioni che essi producono sul piano dell'umano: sulle forme del riconoscimento, sui processi di soggettivazione e sulle possibilità di costruzione di significato nel lavoro. In questo senso, il lavoro continua a porsi



come luogo ineludibile di formazione e trasformazione, nonostante – o forse proprio a causa – della sua crescente digitalizzazione e robotizzazione.

L'irruzione delle macchine intelligenti – dall'automazione cognitiva ai sistemi di intelligenza artificiale generativa – non si limita infatti a sostituire mansioni o a ristrutturare ruoli professionali: essa modifica la grammatica stessa dell'azione, sottraendole progressivamente quella intelligibilità simbolica che, nella modernità, aveva costituito il presupposto per pensare il lavoro come spazio di identità, riconoscimento e progettualità (Potestio, 2020). Il rischio come sottolinea Galimberti (1999) è che l'azione tenda a perdere la propria radice intenzionale e simbolica, venendo assorbita in dispositivi di esecuzione regolati da logiche algoritmiche e performative. Per Cabitza (2023), infatti, l'infrastruttura tecnologica – o “envelope tecnologico” – non agisce come supporto neutro, ma come dispositivo prescrittivo che orienta e delimita le azioni possibili. L'individuo non agisce, ma esegue; non interpreta, ma si adatta. L'azione così progressivamente si svuota di spessore esistenziale, riducendosi a comportamento conforme, misurato attraverso metriche standardizzate e disancorato dalla soggettività che lo origina. Il rischio, quando questo accade, è la progressiva *desoggettivazione* dell'agire professionale, sempre più espropriato della sua dimensione ermeneutica e ridotto a mera esecuzione prescrittiva.

Nel contesto delle trasformazioni imposte dalle tecnologie digitali, le logiche algoritmiche che sempre più regolano i processi produttivi e organizzativi tendono a esercitare un impatto rilevante sulla dimensione formativa del lavoro, orientandola verso criteri di efficienza computazionale, standardizzazione e ottimizzazione prestazionale. In questa cornice, l'intenzionalità simbolica dei soggetti rischia di essere neutralizzata, riducendo l'agire professionale a una sequenza di prestazioni misurabili, decise a monte da sistemi automatizzati di monitoraggio e valutazione.

Tuttavia, è proprio all'interno di questa tensione tra istanza formativa e logica performativa che si apre uno spazio critico per ripensare il lavoro come un'esperienza educativa trasformativa. In tale prospettiva, emerge la necessità – insieme epistemica e pedagogica – di riconciliare il *ponos* e l'*ergon*, ovvero la fatica necessitata e l'azione dotata di senso, secondo la dicotomia classica. Questo ripensamento non ha un valore meramente simbolico: esso rappresenta la condizione per restituire profondità esistenziale e spessore etico all'agire professionale, riaffermando la centralità della persona-che-lavora nei processi formativi del presente.

Leggere questa nuova visione antropocentrica del lavoro attraverso le riflessioni di Arendt (1994), Weil (1994) e Benjamin (2003)¹, ci svela una chiave di inter-

1 In Arendt, il lavoro (*ponos*) rappresenta la necessità, mentre l'opera (*ergon*) incarna la durabilità e il senso umano dell'azione; in Weil, la fatica diventa luogo di esperienza spirituale e



pretazione dell'agire per cui la distinzione tra *ponos* ed *ergon* rivela un potenziale critico e generativo che consente di superare la riduzione strumentale del lavoro a mera funzione economica, restituendogli spessore simbolico, valenza educativa e centralità antropologica. Da tale lettura discende la necessità di sviluppare una pedagogia del lavoro capace di leggere criticamente le dinamiche ecosistemiche contemporanee, caratterizzate da iperconnessione, automazione, e razionalità algoritmica, ma al contempo orientata a promuovere processi formativi trasformativi.

Una simile pedagogia richiede un impianto teorico e di ricerca complesso, in grado di interrogare i presupposti epistemici e normativi sottesi ai dispositivi algoritmici che governano le nuove forme del lavoro, e capace di coniugare la comprensione profonda dell'esperienza soggettiva con una responsabilità educativa attenta alle condizioni materiali, relazionali e simboliche dell'agire professionale.

Ciò implica una rinnovata attenzione alla densità simbolica del lavoro, concepito non come sequenza prescrittiva di prestazioni, ma come processo intenzionale e formativo, in cui il significato e l'apprendimento non sono dati a priori, bensì devono essere coltivati, narrati e condivisi. Questo orientamento permette di contrastare le logiche della riduzione funzionale e dell'adattamento passivo, recuperando una visione del lavoro come luogo generativo, in cui l'esperienza si trasforma in sapere, e il sapere si traduce in possibilità di progettazione esistenziale e costruzione identitaria. In questa prospettiva, si impone la necessità di rilanciare una visione umanamente fondata dell'agire professionale, capace di riconoscere nel lavoro non soltanto uno spazio produttivo, ma un campo educativo densamente situato, in cui si articola la co-costruzione di soggettività riflessive, responsabili e capaci di attribuire senso alla propria presenza nel mondo. Il lavoro, inteso in questa accezione, non è semplice risposta funzionale a una domanda esterna, ma spazio relazionale e formativo, in cui si intrecciano dimensioni cognitive, etiche ed esistenziali.

All'interno di tale cornice, il giudizio professionale non può essere concepito come un atto replicabile o automatizzabile: esso è un processo deliberativo e intenzionale, che implica riflessione situata, dialogo con l'altro e assunzione di responsabilità. In quanto tale, non è delegabile a dispositivi algoritmici i quali, per quanto sofisticati, restano incapaci di cogliere la complessità etico-sociale, la storicità e la singolarità situata delle decisioni professionali. Il rischio, altrimenti, è quello di ridurre la professionalità a una sequenza di azioni predeterminate e misurabili, perdendo così la sua natura di *praxis* riflessiva.

di giustizia interiore; in Benjamin, il lavoro può divenire narrazione, memoria, costruzione di senso collettivo. Queste prospettive invitano a superare la riduzione produttivista del lavoro, per riscoprirlo come spazio educativo in cui si co-costruiscono soggettività, valori e progettualità.



Anche negli odierni ecosistemi tecnologicamente avanzati, l'agire lavorativo mantiene invece una struttura intrinsecamente riflessiva e intersoggettiva, configurandosi come un processo che si costruisce e si trasforma nell'incontro tra soggetti, all'interno di dispositivi sociali, culturali e tecnologici che ne mediano le possibilità, le condizioni di espressione e i vincoli operativi. Riconoscere questa complessità implica resistere alla tendenza alla riduzione computazionale del lavoro, restituendogli la dignità di un'esperienza educativa profondamente situata, in cui le dimensioni etica, simbolica e relazionale non costituiscono un elemento accessorio, ma rappresentano una componente costitutiva dell'agire professionale.

Questa prospettiva si pone in dialogo con l'elaborazione hegeliana del lavoro come mediazione strutturante dell'umano: una mediazione non solo tra l'individuo e la natura, ma anche tra l'individuo e sé stesso, in un processo dialettico di oggettivazione, riflessività e riappropriazione, che si rivela al contempo formativo e ontologico. In tale visione, il lavoro non è mera attività produttiva, ma pratica generativa, attraverso cui l'individuo si costituisce come soggetto storico e sociale.

A questa impostazione si collega, in chiave contemporanea, la riflessione di Biesta (2022), secondo cui l'educazione va intesa come "work of the self at being a self". Tale definizione evidenzia la natura fondamentalmente relazionale e intersoggettiva del processo autoformativo: il "lavoro su di sé" non è un atto solipsistico, ma si realizza attraverso il confronto con l'altro, il riconoscimento reciproco e la sollecitazione dialogica, che fungono da condizioni generative per la costruzione del sé.

Come affermano Mortari (2003) e Demetrio (1996), le relazioni generano senso, orientano l'esperienza e costituiscono il tessuto vivo dell'apprendimento. La pedagogia, nella sua unità minima, è sempre relazione anche negli ecosistemi digitali e robotici: è sempre "tra", è costruzione di significati condivisi nel tempo e nello spazio dell'educare e del formarsi anche nei contesti lavorativi. Ne consegue che la formazione non può essere mera risposta reattiva all'evoluzione del lavoro, ma deve configurarsi come spazio generativo di umanizzazione. Formare, oggi, non significa preparare l'uomo alle richieste funzionalistiche delle macchine intelligenti, ma rendere il soggetto capace di abitare criticamente la società dell'IA e dell'automazione robotica. Ciò richiede un lavoro pedagogico che rivaluti la riflessività, la memoria, la narrazione e la ricerca di senso. Pratiche come l'autobiografia professionale (Dominicé, 2000), i laboratori riflessivi (Mortari, 2008) o il mentoring generativo (Alhadeff-Jones, 2016) non sono strumenti ancillari, ma dispositivi epistemici che abilitano il passaggio dall'esecuzione all'azione, dalla reazione all'intenzionalità. Valorizzare lo sguardo pedagogico dell'agire lavorativo implica che l'ambiente del lavoro può essere pensato e progettato come uno spazio generativo, in cui si intrecciano teoria e prassi, mente e corpo, riflessione e operatività. Ciò è possibile a condizione che i dispositivi organizzativi siano sufficientemente flessibili e inclusivi da permettere alla persona-che-lavora di esprimere la propria intenzionalità, la propria autonomia e la propria responsabilità.



Per tali ragioni, oggi più che ieri, per guardare al lavoro come “spazio di esperienza” e “orizzonte di attesa” (Koselleck, 2007) è necessario comprenderne il suo potenziale generativo e trasformativo il nesso tra passato e futuro nell'azione formativa. In tale logica si deve affermare una prospettiva pedagogica antropocentrica dell'agire lavorativo che ponendo al centro della sua riflessione l'uomo rifiuta tanto l'astrazione normativa quanto la riduzione efficientista. Essa si fonda, piuttosto, su un'epistemologia idiografica e situazionale, consapevole dell'irriducibilità di ogni soggetto e del carattere inedito e complesso di ogni traiettoria formativa. In questo l'analisi pedagogica dell'agire lavorativo come afferma Bertagna, non è mai generalizzabile, ma è “vocazionalmente situazionista”: si alimenta del caso singolo, del vissuto, dell'irripetibile, evitando ogni deriva universalistica che potrebbe ridurre la persona a un portatore di competenze predefinite.

4. Oltre il paradigma performativo: ripensare l'*upskilling* come pratica generativa e giustizia sociale

In una prospettiva pedagogica, la competenza non può essere intesa come unità performativa oggettivabile, né ridotta a esiti osservabili e standardizzati. Essa si configura piuttosto come una struttura dinamica e situata dell'identità in azione (Alessandrini, 2005), espressione di una soggettività che si manifesta attraverso la riflessività operativa e la capacità di posizionamento critico (Engeström, 2001; Archer, 2003). La competenza, in questo senso, è frutto di un'interazione dialogica e situata con l'ambiente, ed emerge dalla negoziazione di significati condivisi e dall'esercizio dell'agency trasformativa (Haapasaari et al., 2016), ossia dalla possibilità per il soggetto di incidere intenzionalmente sulla realtà, contribuendo alla sua modificazione.

Il soggetto competente è, pertanto, colui che è in grado di mobilitare, in modo consapevole, riflessivo e contestualizzato, l'insieme delle proprie risorse cognitive, affettive, relazionali e valoriali, al fine di agire, comprendere e trasformare il proprio contesto. Tuttavia, questa possibilità non può essere assunta come dato, ma è condizionata dalla qualità degli ambienti formativi: solo contesti progettati secondo una logica capacitante (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), in grado di valorizzare la soggettività, le esperienze pregresse e il potenziale trasformativo degli individui, possono effettivamente sostenere lo sviluppo di competenze autentiche.

In tale prospettiva, l'agire competente si configura come sintesi tra *dynamis* ed *energeia*: da un lato, come potenzialità generativa inscritta nella soggettività (*dynamis*), dall'altro come realizzazione situata e contingente (*energeia*), che prende forma in contesti concreti e relazionali. Questo approccio implica un superamento della visione prescrittiva della formazione, orientata all'addestramento



e all'uniformazione, a favore di una visione abilitante e responsabilizzante, che restituisce al soggetto il potere e la responsabilità del proprio sviluppo.

L'azione, dunque, non è più riducibile a semplice esecuzione di compiti secondo logiche procedurali, ma va riconosciuta come processo interpretativo e decisionale, in cui la produzione di senso, l'autonomia critica e la capacità di orientarsi nel mondo costituiscono dimensioni centrali. In questa accezione, la competenza si fa luogo educativo e formativo, attraverso cui il soggetto non solo apprende, ma si costruisce e si trasforma nella relazione con sé, con l'altro e con il contesto.

In questo orizzonte, la competenza infatti si intreccia con la soggettivazione agentiva (Biesta & Tedder, 2007), intesa come processo attraverso cui il soggetto prende posizione, assume responsabilità e orienta il proprio agire. Essa non è l'esito di un addestramento, ma il risultato di un percorso formativo vissuto in ambienti relazionali significativi, aperti alla complessità e all'incertezza. L'obiettivo non è insegnare a "fare bene", ma creare le condizioni perché il soggetto possa domandarsi cosa abbia senso fare, alla luce di un progetto di vita personale e collettivo. Come indicano Bertolini (1988), Butler (2004) e Honneth (1996), la soggettività non è mai isolata, ma prende forma all'interno di relazioni di riconoscimento. Solo in spazi generativi di reciprocità il soggetto può sviluppare capacità, costruire progettualità e confrontarsi criticamente con l'ambiente. La formazione si configura così come luogo di tutela dell'umano, antidoto alla sua riduzione funzionale: uno spazio in cui la libertà non si esaurisce nell'autodeterminazione, ma si realizza come responsabilità etica verso il mondo.

Questo orizzonte interpretativo apre alla possibilità di ripensare pedagogicamente le politiche di *upskilling*, ancorandole a una concezione dello sviluppo umano che recuperi la vocazione emancipativa e ontologica del lavoro. In tale prospettiva, il lavoro non può più essere concepito come mera funzione produttiva, ma come processo riflessivo e situato di soggettivazione, attraverso cui l'individuo interroga sé stesso, le proprie pratiche e il contesto sociale e simbolico in cui è immerso.

Il lavoro, quindi, si configura come spazio formativo a pieno titolo, in cui il soggetto è chiamato a riflettere criticamente sul proprio agire, sulla posizione occupata all'interno dei sistemi sociali ed epistemici e sulle possibilità di trasformazione del proprio orizzonte di vita. Tale impostazione implica uno spostamento radicale nel focus delle politiche formative, che devono evolvere da una logica di adattamento performativo, orientata alla mera occupabilità, a una pedagogia dell'emancipazione, capace di promuovere agency, coscienza critica e progettualità esistenziale.

Perché questo riposizionamento sia effettivo, le epistemologie formative devono articolarsi attorno a modelli pedagogici alternativi alla logica strumentale dell'input-output. Ciò comporta l'adozione di dispositivi educativi capaci di integrare dimensioni interpretative, narrative, corporee ed emotive riconoscendo la



pluralità dei modi di conoscere e di apprendere. In questa direzione si inseriscono le riflessioni di Varela, Thompson e Rosch (1991) sul ruolo dell'*embodied cognition*, così come l'approccio narrativo di Bruner (1990), che concepisce l'educazione come pratica culturale di costruzione del significato e di negoziazione del sé. Riconoscere l'esperienza lavorativa come spazio educativo trasformativo richiede dunque non solo una revisione delle politiche, ma una riformulazione epistemologica del modo in cui si concepisce il rapporto tra competenza, apprendimento e soggettività. L'apprendimento non è più concepito come semplice adattamento a contesti predefiniti, ma come processo critico di soggettivazione che implica la capacità di interrogare, ridefinire e trasformare il proprio rapporto con il mondo. Questo paradigma formativo si configura come apertura al possibile, come tensione progettuale verso l'inedito, e come pratica immaginativa orientata non alla conformità, ma alla creazione di nuove possibilità di essere e di agire. È in questa direzione che la formazione assume una valenza prevalentemente etico-politica, divenendo luogo privilegiato per l'affermazione di un'epistemologia della libertà e della trasformazione.

Apprendere, in questa prospettiva, diventa "ri-significare criticamente" la propria posizione nel mondo, riconoscendo l'educazione non come strumento di adeguamento funzionale, ma come spazio di possibilità generativa in cui il soggetto esercita la propria agency, immaginando alternative, generando significati e costruendo orizzonti di senso condivisi.

Possiamo quindi affermare che l'identità professionale negli ecosistemi digitali e robotici non è un attributo stabile del soggetto, ma l'esito provvisorio di pratiche discorsive e relazionali che lo interpellano, vincolano e, al contempo, abilitano (Butler, 2005). In tal modo, il lavoro viene risignificato: non più strumento passivo di integrazione funzionale, ma ambiente formativo, antropologico ed esistenziale. Margiotta (2015) evidenzia che *formarsi significa dar forma all'azione*, ovvero costruire sistemi di significato in grado di proiettare il soggetto verso il futuro. Il lavoro diventa così luogo di emancipazione, laboratorio di umanità, occasione per trasformare la fatica in sapere e la routine in libertà responsabile (Bertagna, 2008). Questa formulazione, tutt'altro che retorica, introduce una discontinuità epistemologica decisiva: il lavoro è formativo non perché consente all'uomo di produrre, ma perché coinvolge integralmente la persona – nella sua dimensione intellettuale, corporea, emotiva ed etica – in un processo trasformativo di relazione con il mondo che ne sottolinea il carattere eminentemente etico-politico. Il lavoro diventa lo spazio in cui il soggetto può negoziare la propria posizione nel mondo, riconoscere le strutture che condizionano il proprio agire e riappropriarsi del diritto a una progettualità autonoma e trasformativa. In questo quadro, l'agency espressa nel lavoro assume una valenza eminentemente etico-politica: essa non è semplicemente reattività, ma capacità di re-agire alle norme dominanti, di dislocare i codici prescrittivi, e di aprire spazi inediti di senso, azione e riconfigurazione simbolica. L'agire formativo si esprime allora nella possibilità



di riscrivere i propri legami con il contesto sociale, di negoziare nuove forme di partecipazione e di rendere pensabile – e praticabile – un orizzonte di trasformazione individuale e collettiva.

Assumere questa prospettiva implica un vero cambio di paradigma nella lettura delle politiche formative: dallo schema adattivo della *human capital theory* alla logica della fioritura umana (*human flourishing*). Nussbaum (2011) invita esplicitamente a valutare le politiche formative non in base alla loro funzionalità economica, ma rispetto alla loro capacità di sostenere progetti di vita plurali e significativi, rispettando la dignità, la corporeità e le condizioni materiali delle persone. Gli stessi processi di *upskilling* pertanto possono contribuire non solo all'allineamento delle richieste dell'apparato tecnico ma anche alla costruzione di una cittadinanza inclusiva e democratica. Per ottenere questo è necessario che gli ambienti lavorativi si qualificino come contesti abilitanti, capaci di sostenere la capacitazione del soggetto non solo sul piano operativo, ma anche su quello identitario, relazionale e simbolico. Ciò implica il riconoscimento della pluralità dei vissuti, delle epistemologie implicite e dei percorsi biografici non lineari, che spesso restano marginalizzati nelle pratiche standardizzate di formazione e valutazione (Brookfield, 2005; Formenti, West, 2018).

Un tale riconoscimento esige una trasformazione dell'idea stessa di *upskilling*: da semplice risposta a fabbisogni predefiniti dal mercato del lavoro, a dispositivo pedagogico e politico orientato alla giustizia sociale. In quest'ottica, diventa prioritario spostare l'attenzione dalle sole esigenze del sistema produttivo alle condizioni di possibilità dell'apprendimento soggettivo, assumendo come punto di partenza l'unicità idiografica del lavoratore. Ciò significa offrire supporti concreti (materiali, relazionali, simbolici), riconoscere e affrontare i vincoli strutturali che ostacolano l'accesso equo alla formazione, e soprattutto legittimare narrazioni alternative rispetto ai modelli lineari di carriera e successo.

Solo in presenza di queste condizioni l'*upskilling* può diventare qualcosa di più di una strategia adattiva: può trasformarsi in un dispositivo generativo di inclusione, in cui si giocano le forme concrete dell'appartenenza sociale, le condizioni della partecipazione attiva e, più in profondità, la qualità stessa della democrazia. In tal senso, la formazione professionale non può essere disgiunta dalla riflessione pedagogica critica, che la interpella nella sua dimensione etica, politica e trasformativa, riconoscendo nel lavoro un campo strategico per la costruzione di soggettività plurali e per la promozione di una cittadinanza realmente inclusiva.

5. Lavoro, formazione e soggettività: metodologie per una pedagogia capacitante

Ripensare la formazione continua dei lavoratori in una prospettiva *capacitante* (Sen, 1999; Alessandrini, 2014; Margiotta, 2015; Costa, 2023) implica il superamento di approcci addestrativi o meramente funzionali, a favore di pratiche



educative capaci di fornire strumenti critici, etici e simbolici per leggere, decodificare e affrontare le trasformazioni complesse del lavoro contemporaneo. Tali trasformazioni, in particolare nei contesti ad alta intensità tecnologica, tendono infatti a generare forme di disorientamento, alienazione e de-soggettivazione. Come ha osservato Sennett (2008), il lavoro ha invece bisogno di essere iscritto in una trama di senso, sostenuto da una narrazione e attraversato da un'etica. In questa cornice, la formazione non può limitarsi alla trasmissione di competenze, ma deve assumere la funzione di *custodire e rigenerare* le condizioni simboliche, relazionali e culturali che rendono l'agire lavorativo pienamente umano. Nell'epoca delle macchine intelligenti e dell'automazione, il compito della formazione è allora quello di *sostenere la capacità del soggetto di immaginare nuove forme di sé*, di reinventarsi, di esercitare un'agency consapevole, creativa ed eticamente orientata. Da ciò discende l'urgenza di progettare percorsi formativi autenticamente capacitanti: non più subordinati alla sola logica dell'innovazione tecnologica o dell'adattamento sistemico, ma orientati alla *trasformazione delle condizioni di vita* e al pieno sviluppo delle potenzialità umane, nella prospettiva di un'economia della dignità e di una società della giustizia educativa.

In tale prospettiva, gli approcci formativi ispirati alla teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991), la narrazione formativa (Formenti, West, 2018), le pratiche autobiografiche (Demetrio, 1996; Dominicé, 2000) e le comunità di pratica (Wenger, 1998) non sono semplici metodologie, ma luoghi pedagogici nei quali si coltivano agency, soggettività e progettualità condivisa. Solo ambienti formativi generativi, capaci di attivare riconoscimento, ascolto, dialogo e responsabilità, possono sostenere processi autentici di apprendimento duraturo e trasformativo.

A partire da tale cornice teorica, è possibile identificare alcune metodologie formative che, con rigore pedagogico, possono accompagnare i lavoratori nel dare senso alle transizioni, valorizzare il proprio capitale esperienziale e riprogettare la propria identità professionale.

Una prima metodologia è rappresentata dalla formazione autobiografica, che consente di costruire consapevolezza del proprio percorso biografico-professionale. Secondo Dominicé (2000), la narrazione di sé rappresenta una forma di autoriflessione trasformativa, in cui il soggetto diventa autore e interprete della propria traiettoria, attraverso un lavoro simbolico di selezione, significazione e integrazione delle esperienze vissute. In tal modo, l'identità professionale non è assunta come dato, ma come costruzione continua, in cui le transizioni – anche critiche – diventano snodi di apprendimento e riprogettazione.

In secondo luogo, le pratiche riflessive, quali i laboratori formativi ispirati alla filosofia della pratica riflessiva di Schön (1983), si rivelano fondamentali per l'elaborazione critica dell'agire. Attraverso tecniche di scrittura riflessiva, dialogo socratico e analisi di dilemmi professionali, queste pratiche aiutano i lavoratori a distanziarsi dalle routine operative e a ripensare i propri schemi di azione, apren-



dosi alla possibilità di trasformare abitudini, rappresentazioni e modalità relazionali. Come evidenziato da Mortari (2003), la riflessività non è un semplice atto cognitivo, ma una postura etica, che implica responsabilità verso sé stessi e il proprio contesto.

Una terza metodologia riguarda le comunità di pratica (Wenger, 1998), intese non solo come spazi di apprendimento collaborativo, ma come veri e propri dispositivi identitari. All'interno di tali comunità, i soggetti condividono pratiche, linguaggi e visioni del mondo, co-costruendo significati e norme implicite. In un'epoca segnata da incertezza e fluidità, le comunità di pratica rappresentano luoghi privilegiati per consolidare il senso di appartenenza, riconoscere le competenze tacite e generare nuove forme di legittimazione professionale.

Un ulteriore approccio rilevante è rappresentato dalla pedagogia narrativa (Formenti, 2018), che consente di costruire senso attraverso l'uso generativo delle storie. La narrazione non è solo una tecnica, ma una modalità epistemologica che consente di connettere eventi, emozioni e significati, dando coerenza all'esperienza. In contesti di transizione lavorativa, la narrazione permette di articolare discontinuità e fratture, trasformandole in trame intelligibili, capaci di orientare l'azione futura.

Accanto a queste metodologie, risulta strategica anche la pedagogia del mentoring generativo (Alhadeff-Jones, 2017), che pone al centro la relazione asimmetrica tra soggetto in formazione e soggetto più esperto, all'interno di un processo dialogico e trasformativo. Il mentoring si configura come spazio protetto di esplorazione identitaria, in cui la trasmissione di sapere non è prescrittiva, ma accompagnata da ascolto, risonanza e incoraggiamento all'autonomia. Ne consegue che occorre valorizzare le pratiche trasformative come orizzonte formativo privilegiato, in grado di promuovere un apprendimento orientato al cambiamento dei propri schemi di riferimento (Mezirow, 1991). La formazione, in tale prospettiva, non si limita alla trasmissione di contenuti, ma si struttura come dispositivo pedagogico intenzionale, capace di intercettare bisogni formativi inediti e di generare esperienze riflessive e disorientanti che sollecitano il soggetto a rinegoziare credenze, visioni del mondo e identità personali (Malacarne, 2020).

La progettazione formativa diventa così una pratica professionale complessa, che si configura non come risposta standardizzata, ma come azione situata e pedagogicamente orientata, capace di promuovere nuove cornici interpretative, attraverso cui il soggetto può leggere, comprendere e trasformare le proprie traiettorie biografiche e professionali. In questo senso, anche la transizione lavorativa – se adeguatamente accompagnata – non rappresenta soltanto una fase critica o un passaggio problematico, ma può diventare un'occasione generativa di ridefinizione del sé, attivando percorsi di apprendimento profondo e di ri-significazione della propria posizione nel mondo.

In tale contesto, la consulenza formativa si configura come un dispositivo pedagogico relazionale, che si sviluppa attraverso pratiche dialogiche, narrative e ri-



flessive, finalizzate a sostenere il lavoratore nei processi di attribuzione di significato alla propria esperienza. Essa consente di dare coerenza al vissuto professionale, di attivare risorse endogene per fronteggiare la complessità dei contesti lavorativi contemporanei, e di prefigurare scenari di sviluppo personale e organizzativo capaci di integrare dimensioni cognitive, affettive e valoriali. Tale approccio permette di articolare percorsi formativi che oltrepassano la mera dimensione addestrativa, promuovendo capacità di autoriflessione, discernimento etico e progettazione consapevole. La consulenza, in questa prospettiva, non si limita a fornire soluzioni operative o strumenti tecnici: si configura piuttosto come pratica educativo-trasformativa, che accompagna il soggetto nell'esplorazione critica del proprio posizionamento professionale e nella ri-significazione della propria traiettoria identitaria.

Ciò che distingue questo modello è la sua attenzione all'intero arco biografico del soggetto, riconoscendo la continuità e la discontinuità dell'esperienza come terreno formativo. Al contempo, si evidenzia una capacità generativa di costruire ambienti educativi personalizzati e contestualizzati, in grado di rispondere alle specificità del vissuto individuale e ai vincoli strutturali del contesto. Ne deriva una pedagogia situata, fondata sulla riconfigurazione dialogica delle competenze e sull'attivazione di processi trasformativi, che restituisce centralità alla soggettività nella complessità delle transizioni lavorative.

In conclusione, le metodologie capaci di accompagnare i lavoratori nelle transizioni e nella rielaborazione identitaria sottendono a una concezione della formazione come esperienza situata, dialogica e trasformativa. Esse non si limitano infatti a trasmettere contenuti, ma operano sulle strutture profonde del senso, attivando processi di consapevolezza, riconoscimento e progettualità. Solo in questo modo la formazione può sottrarsi alla logica dell'adattamento funzionale e diventare un dispositivo autentico di emancipazione, capace di restituire dignità, autonomia e orizzonte all'agire professionale nell'era delle trasformazioni digitali e post-industriali.

6. Conclusioni: per una pedagogia trasformativa del lavoro

L'insegnamento di John Dewey costituisce anche oggi un riferimento imprescindibile per ripensare, in chiave educativa e critica, il significato della competenza oltre le sue riduzioni funzionaliste. Nel saggio *Education v. Trade-Training* (1915), Dewey attribuisce alla formazione professionale un significato eminentemente sociale e democratico, sostenendo che la competenza non debba essere concepita come adattamento docile alle logiche dell'industria, ma come leva di trasformazione della stessa. La formazione, per Dewey, non può ridursi a fornire abilità esecutive: deve invece coltivare iniziativa, immaginazione, progettualità, rendendo gli individui capaci di "essere padroni del proprio destino industriale". In questa



prospettiva, la competenza assume la forma di una pratica democratica: contribuisce alla coesione sociale e al progresso collettivo, promuovendo una cittadinanza attiva e riflessiva, consapevole della relazione tra sviluppo individuale e benessere comunitario (Dewey, 1915).

Questa eredità è oggi più attuale che mai. L'avvento delle macchine intelligenti, dell'automazione diffusa e dell'intelligenza artificiale generativa ha trasformato radicalmente l'agire lavorativo, spostando il baricentro dalla presenza del soggetto all'efficienza del sistema. L'agire umano tende a perdere la sua riconoscibilità simbolica, riducendosi a performance valutata da dispositivi algoritmici. Di fronte a tale scenario, abbiamo urgente bisogno di una pedagogia della trasformazione, capace di sviluppare le *abilità capacitanti del soggetto*: proattività, auto-direzione, costruzione di senso, riflessività critica, capacità relazionale, e gestione delle tensioni tra continuità e cambiamento. Queste qualità non sono innate, ma educabili, e rappresentano esiti auspicabili di una formazione situata e generativa che abbia come finalità non l'adattamento al sistema, ma la crescita integrale della persona.

In questo orizzonte teorico, il concetto di agency assume una posizione centrale nella riflessione pedagogica e formativa. Esso designa la capacità del soggetto di esercitare autodeterminazione, di dirigere consapevolmente il proprio agire e di partecipare attivamente alla costruzione di significato rispetto alla propria esperienza lavorativa (Gentili, 2016). L'agency non si esaurisce nel possesso di abilità tecnico-operative o cognitive, né può essere ridotta a una funzione adattiva: essa si configura piuttosto come una disposizione riflessiva e trasformativa, che consente di apprendere *a partire dall'azione*, decostruendo automatismi sedimentati e generando nuove letture del reale.

Tale impostazione si connette in modo fecondo al paradigma eutagogico dell'apprendimento (Hase, Kenyon, 2007), il quale pone al centro il principio dell'autoformazione come espressione di autonomia critica. In questo quadro, il soggetto è riconosciuto nella sua capacità di auto-orientarsi nei contesti formativi e professionali, costruendo percorsi di apprendimento flessibili, autoriflessivi e coerenti con le proprie traiettorie di senso. L'eutagogia si configura, dunque, come una cornice pedagogica che supera le logiche prescrittive dell'etero-formazione, per promuovere soggettività capaci di scegliere, interrogare e trasformare.

Nel contesto complesso, incerto e in continuo mutamento del mercato del lavoro contemporaneo, l'agency formativa diventa una condizione strutturale per l'apprendimento responsabile: permette di assumere decisioni etiche, di reinterpretare il contesto d'azione alla luce di nuovi significati, e di trasformare le criticità in occasioni generative. Lungi dal configurarsi come competenza autoreferenziale, l'agency si radica nell'interazione tra soggetto e ambiente, e si manifesta nella capacità di abitare le transizioni come spazi formativi, mantenendo aperto il legame tra esperienza, riflessione e progettualità trasformativa.

La formazione continua del lavoratore diventa così *capacitante* in quanto non solo facilita l'acquisizione di saperi e competenze, ma crea le condizioni affinché



ogni soggetto possa apprendere a *trasformarsi secondo una propria progettualità di vita*. Tale orizzonte implica un passaggio cruciale dall'apprendimento come adattamento all'apprendimento come *processo generativo di cambiamento del sé*. In questa logica, *auto-efficacia* e *metacognizione* assumono un ruolo strutturale: la possibilità di riflettere criticamente su ciò che si è appreso, sulle modalità attraverso cui si è appreso e sulle ragioni sottostanti, apre uno spazio pedagogico ad alto potenziale trasformativo, in cui l'apprendere diviene atto di soggettivazione consapevole. Il processo educativo viene così riconfigurato come *costruzione condivisa di significati e percorsi*, in cui l'educatore svolge la funzione di facilitatore di possibilità, mentre l'allievo è riconosciuto nella sua piena soggettività epistemica e progettuale. È in questo contesto che si colloca lo "*spazio intimo della libertà dell'educandoformando*" teorizzato da Bertagna (2004; 2008), inteso come luogo pedagogico essenziale per una formazione autenticamente umana. In tale spazio, la libertà non coincide con una deregolazione arbitraria, ma si configura come *esercizio accompagnato di scelta, discernimento e responsabilità*, che pone al centro l'agire deliberativo del soggetto come espressione del legame profondo tra formazione, lavoro e cittadinanza in cui il potere di agire significa per l'uomo immaginare e progettare alternative sostenibili e giuste per la vita.

Bibliografia

- Alessandrini G. (ed.) (2005). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G. (ed.) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alhadeff-Jones M. (2016). *Time and the rhythms of emancipatory education*. London: Routledge.
- Alheit P. (2009). *Erfahrung-nicht Wissen allein: Erwachsenenbildung als existenzielle Bildung*. Wetzlar: Verlag.
- Allais S. (2014). The technical competence narrative: possible risks for vocational education and training from the skills revolution. *Journal of education and work*, 27(2): 220–237.
- Archer M.S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arendt H. (1994). *Between past and future: eight exercises in political thought*. London: Penguin Classics.
- Autor D.H., Dorn D. (2013). The growth of low skill service jobs and the polarization of the US labor market. *American economic review*, 103(5): 1553-1597.
- Benjamin W. (2003). *The arcades project*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bertagna G. (2006). Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza. In G. Bertagna (ed.), *Scienze della persona: perché?* (pp. 17-74). Soveria Mannelli: Rubbettino Università.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.



- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Riflessioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G., Tedder M. (2007). Agency and learning in the life course: towards an ecological perspective. *Studies in the education of adults*, 39(2): 132-149.
- Biesta G. (2010). Why 'what works' still won't work: from evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29: 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-4>
- Biesta G. (2022). *World-centered education: a view for the present*. London: Routledge.
- Bonvin J.-M., Farvaque N. (2005a). Capabilities, policies and the alleviation of misery: exploring new avenues. *Journal of socio-economics*, 34(2): 218-234.
- Bonvin J.-M., Farvaque N. (2005b). What informational basis for assessing job seekers? Capabilities vs. preferences. *Review of social economy*, 63(2): 269-289.
- Brookfield S. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Brown P., Lauder H., Ashton D. (2011). *The global auction: the broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Butler J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press.
- Cabitza F. (2021). Deus in machina? L'uso umano delle nuove macchine tra dipendenza e responsabilità. In L. Floridi, F. Cabitza (eds.), *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.
- Cabitza F. (2023). *Tecnologie intelligenti e lavoro: una prospettiva critica*. Bologna: Il Mulino.
- Cedefop (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. (Vol. 1) Luxembourg: Publications Office of the European Union. In https://www.cedefop.europa.eu/files/3081_en.pdf
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2019). Agency capacitante e sviluppo della competenza. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 89-103). Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2023a). Nuovi modelli eutagogici per la formazione continua. Il diritto soggettivo alla formazione e lo sviluppo dell'agency capacitante per la transizione digitale. *Scuola democratica*, 1: 1-22.
- Costa M. (2023b). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Council of the European Union (2020). *Council conclusions on upskilling and reskilling*. Brussels: European Union.
- Dall'Alba G., Barnacle R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in higher education*, 32(6): 679-691. <https://doi.org/10.1080/03075070701685130>
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.



- Dewey J. (1915). Education versus trade-training. In D. Miller (ed.), *John Dewey: the early works, 1882-1898* (vol. 11). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dominicé P. (2000). *Autobiografia professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Ellingrud K., Gupta R., Salguero J. (2020). *Building the vital skills for the future of work in operations*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/capabilities/operations/our-insights/building-the-vital-skills-for-the-future-of-work-in-operations>
- Engeström Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1): 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- European Commission (2020a). *A strong social Europe for just transitions*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020b). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Brussels: European Commission.
- Fejes A. (2010). Self responsibility in education: the Norwegian version of lifelong learning. *Ethics and education*, 5(2): 175-186.
- Floridi L. (2020). The hardware turn in the digital discourse: an analysis, explanation, and potential risk. *Philosophy & technology*, 37(39). <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00723-1>
- Formenti L., West L. (eds.) (2018). *Adult education in the digital age: perspectives on open educative ecosystems*. London: Routledge.
- Foucault M. (2008). *The birth of biopolitics: lectures at the collège de france 1978–1979*. London: Palgrave Macmillan.
- Galimberti U. (1999). *Psiche e techne: l'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria*, 10: 16–38.
- Goos M., Manning A., Salomons A. (2014). Explaining job polarization: Routine biased technological change and offshoring. *American economic review*, 104(8): 2509-2526.
- Gray A. (2016). The evolving nature of skills and the shift in workforce demand. *Workforce innovation quarterly*, 8(3): 12-21.
- Gunter H.M., Mills C. (2017). *Consultants and consultancy: the case of education*. Cham: Springer International Publishing.
- Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a change laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2): 232-262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Hase S., Kenyon C. (2000). From andragogy to heutagogy. *UltiBASE*, RMIT, December. In <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>
- Hase S., Kenyon C. (2013). *Self-determined learning: heutagogy in action*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Honneth A. (1996). *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kim J., Park H. (2020). Skill-biased technological change and demand for skilled labor in the information age. *Journal of labor economics*, 38(2): 315-345.
- Koselleck R. (2007). *Futures past: on the semantics of historical time*. New York: Columbia University Press.
- Li Y. (2024). Skills for the future: Metacognition and continuous learning. *International journal of workforce development*, 12(1): 45-60.



- Malacarne C. (2020). La consulenza pedagogica nella prospettiva del professionalismo. *Quaderni di economia del lavoro*, 112: 69-81.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta (eds.), *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2016). Formazione e innovazione: un binomio generativo. In M. Costa (ed.), *Capacitare l'innovazione*. Milano: Franco Angeli, pp. 1-12.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miettinen R. (2000). Beyond the process: re-searching the unknown in professional work. *Human relations*, 53(7): 829-852.
- Mintzberg H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2008). *Laboratori riflessivi: fare e apprendere insegnando*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- OECD (2017). *Going digital: Shaping policies, improving lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264312012-en>
- OECD (2019). *Measuring the digital transformation: a roadmap for the future*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311992-en>
- OECD (2022). *Skills for the digital transition: assessing recent trends using big data*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/38c36777-en>
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Potestio A. (2024). Riflessioni per una pedagogia della persona che lavora. In A. Potestio, E. Scaglia (eds.), *Una pedagogia per il cambiamento (pp. 187-205)*. Brescia: Studium.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwab K., Zahidi S. (2020). *The future of jobs report 2020*. Davos: World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sennett R. (2008). *The craftsman*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weil S. (1994). *Gravity and grace*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whiting K. (2020). Soft skills in the age of automation. *Harvard Business Review Digital*.
- World Economic Forum (2020). *The future of jobs report 2020*. Davos: World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf



Dallo *skill mismatch* all'agency: per una pedagogia del lavoro sostenibile

From Skills Mismatch to Human Agency: Towards a Pedagogy of Sustainable Work

Iannotta Iolanda Sara

Tenure Track Researcher

Dept. of Human, Philosophy and Education Sciences (DISUFF), University of Salerno, iannotta@unisa.it

Scarano Roberta

PhD in Educational Research

Dept. of Human, Philosophy and Education Sciences (DISUFF), University of Salerno, rscarano@unisa.it

Abstract

The rapid transformation of society and work, accelerated by the rise of artificial intelligence, calls for rethinking education and skills beyond a merely adaptive logic to the labor market. While international policies and programs aim to reduce skills mismatch and promote employability (UNESCO, 2017; OECD, 2017; Boffo, 2020), there is a growing need for educational pathways that foster agency, critical thinking, and the capacity to collaborate with technology (Nussbaum, 2011; Sennett, 2008). This contribution draws on national and international recommendations to outline a pedagogy of work oriented toward an equitable and sustainable future.

Keywords: skills mismatch; life skill; employability; career guidance; artificial intelligence.

Il rapido mutamento della società e del lavoro, accelerato dall'irruzione dell'intelligenza artificiale, impone di ripensare formazione e competenze oltre una logica meramente adattiva al mercato. Se da un lato politiche e programmi internazionali mirano a ridurre lo *skill mismatch* e a promuovere l'*employability* (UNESCO, 2017; OCSE, 2017; Boffo, 2020), dall'altro emerge la necessità di percorsi educativi che coltivino *agency*, senso critico e capacità di collaborare con la tecnologia (Nussbaum, 2011; Sennett, 2008). Il contributo riflette sulle indicazioni nazionali e internazionali per delineare una pedagogia del lavoro orientata a un futuro equo e sostenibile.

Parole chiave: skill mismatch; competenze per la vita; occupabilità; orientamento continuo; intelligenza artificiale.

Citation: Iannotta I.S., Scarano R. (2025). Dallo *skill mismatch* all'agency: per una pedagogia del lavoro sostenibile. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 27-38.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-02>

Authorship: Il contributo è frutto del lavoro condiviso delle autrici. Tuttavia, è possibile attribuire i paragrafi 1 e 2 a Iolanda Sara Iannotta e i paragrafi 3 e 4 a Roberta Scarano.



1. Introduzione

Il mercato del lavoro contemporaneo è segnato da una precarietà strutturale che incide profondamente sulla vita delle persone e sui sistemi formativi. La crescente flessibilizzazione, la diffusione di contratti temporanei e l'impatto della trasformazione digitale, resa esponenziale dalla diffusione dell'intelligenza artificiale, hanno conferito instabilità ai percorsi occupazionali, minando il modello tradizionale di carriera lineare e continuativa (Standing, 2011). Questo quadro non è limitato a segmenti marginali della popolazione, ma rappresenta un tratto sistematico delle economie avanzate e di quelle emergenti (ILO, 2020). In questo scenario, i concetti di *skill mismatch* e di *agency* possono essere assunti come elementi chiave per una lettura attenta dei rapporti che sussistono tra educazione, lavoro e formazione permanente. Il contributo intende analizzare le intersezioni tra *skill mismatch* e *agency*, e segnalare come il superamento del disallineamento tra competenze e domanda occupazionale non possa essere affidato esclusivamente a politiche educative o a strategie di mercato, ma debba includere una prospettiva formativa che riconosca e promuova l'*agency* del lavoratore contemporaneo.

2. Precarietà lavorativa e *skill mismatch*

La letteratura internazionale evidenzia come il disallineamento tra competenze e ruoli lavorativi sia un fenomeno diffuso, con conseguenze negative sia a livello micro, in termini di benessere e soddisfazione dei lavoratori, sia a livello macro, in termini di produttività e crescita economica (Green, McIntosh, 2007; Quintini, 2011). Nell'accezione più comunemente utilizzata, si è soliti operare una distinzione tra *over-skilling* e *under-skilling*; tuttavia, giacché la letteratura riconosce la multidimensionalità dello *skill mismatch*, è possibile fare riferimento a una categorizzazione operata su tre diverse tipologie, spesso interconnesse tra loro (Allen, van der Velden, 2001; Quintini, 2011; Cedefop, 2015). In particolare, si riconosce un *mismatch verticale*, la tipologia già citata e più di frequente oggetto di studio. Il disallineamento si verifica quando il livello di istruzione formale di un lavoratore è superiore (*over-education*) o inferiore (*under-education*) a quello richiesto per la mansione per il quale è riconosciuto (e pagato) nel mondo del lavoro. Un lavoratore sovra-istruito, ad esempio, un laureato che svolge un lavoro che richiede solo un diploma di scuola superiore, rappresenta un'allocazione inefficiente del capitale umano¹. Si definisce *mismatch orizzontale* il disallineamento

1 In questo studio assumiamo il concetto di capitale umano così come inteso nella teoria socio-economica, ovvero come una combinazione di risorse individuali, tangibili e intangibili, ta-



che si manifesta quando un soggetto lavora in un campo non direttamente correlato al proprio percorso di studi. Per fare un esempio, un ingegnere che lavora nel campo del *marketing* e della comunicazione vive un disallineamento orizzontale; in questo caso, le competenze professionali acquisite durante il percorso formativo vengono utilizzate in parte o, in molti casi, non utilizzate affatto. Si ha un divario di competenze, o *skill gap*, se il datore di lavoro, nel bisogno di coprire una posizione, non è in grado di trovare candidati che abbiano le competenze adeguate e richieste per il posto vacante.

Il fenomeno dello *skill mismatch*, tuttavia, non può essere interpretato esclusivamente in una chiave economica o occupazionale in quanto si colloca in una trama più complessa di trasformazioni sociali e culturali. La letteratura pedagogica, infatti, mostra come il disallineamento tra competenze e occupazioni rifletta un mutamento di paradigma nel rapporto tra individuo, società e lavoro (Beck, 2000; Bauer, 2024). Inoltre, nell'analizzare la multidimensionalità dello *skill mismatch*, è possibile considerare anche il fenomeno del *brain drain*: quest'ultimo rappresenta una forma di *mismatch strutturale* e fa riferimento alla migrazione di lavoratori altamente qualificati verso contesti più attrattivi. In questa accezione, le competenze non trovano spazio e valorizzazione nei contesti in cui sono state promosse: ne consegue, la perdita del capitale umano qualificato e l'impoverimento della qualità dell'offerta lavorativa del territorio interessato (Docquier & Rapoport, 2012; Theodoridou, 2023). Il *brain drain* è oggi accentuato dall'internazionalizzazione dei mercati del lavoro e dalla crescente mobilità intra-europea, che enfatizza disuguaglianze tra regioni "ad alta attrattività" e aree periferiche in declino demografico (European Commission, 2023).

Lo *skill gap* è spesso associato a competenze tecniche emergenti (fra le altre in particolare *digital skill*, *green skill*) o a *soft skill* (problem-solving, comunicazione) che il sistema formativo non riesce a fornire con la rapidità e la caratterizzazione richiesta dal mercato.

A questo proposito, l'urgenza nel promuovere le *soft skill*, ovvero quello che viene considerato un set di competenze complesse e trasferibili, è ampiamente rimarcata e sistematizzata in numerose indicazioni nazionali e internazionali. Per citarne alcune, l'*Organizzazione per la cooperazione e per lo sviluppo economico* (OECD) nel documento dal titolo "Competenze chiave per una vita di successo e un buon funzionamento della società" (2003), o nella nota Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 2006 e nel suo aggiornamento (2018), relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, fino

cite e codificate, che si basano essenzialmente sulle conoscenze/competenze e sulla disponibilità del soggetto di proseguirne l'aggiornamento in prospettiva *Lifelong Learning* (Kendrick, 1972; Antonelli, 2003; Bramanti & Odifreddi, 2006).



all'ultimissimo *LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Sala, Punie, Garkov & Cabrera Giraldez, 2020). Anche la letteratura scientifica ha dedicato ampio spazio al tema delle *soft skill*. Perrault (2006) le definisce come quei tratti o capacità che un individuo possiede oltre le proprie conoscenze e/o capacità tecniche; Yorke (2006) considera le *soft skill* un insieme di conquiste (competenze, prospettive e attributi personali) che sostengono i laureati nell'ottenere un impiego e avere successo, restituendo un vantaggio, in prima battuta al lavoratore, poi alla comunità e all'intero sistema economico. Fra i diversi documenti, come in precedenti riflessioni (Tammaro, Iannotta, 2023; Iannotta, Scarano, 2023), si ritiene di particolare rilievo la categorizzazione delle *soft skill* proposta nel testo *Transferability of Skills across Economic Sector* (2011), redatto su richiesta dell'Unione Europea nell'ambito del Programma per l'occupabilità e la solidarietà sociale – PROGRESS (2007-2013). Si parla di “competenze trasferibili”, in ragione di quanto emerso nell'ambito dell'*European Higher Education Area* (EHEA) dove si usava il sintagma “competenze trasferibili” per indicare quelle *skill* comuni e riconoscibili in differenti corsi di studio (Tuning, 2007).

Sono considerate competenze trasferibili, tutte quelle competenze ritenute utili nei diversi settori produttivi, allo scopo di soddisfare i compiti connessi alle professionalità implicate. In ragione dell'interesse specifico, determinato dalle peculiarità del singolo settore lavorativo, il livello di applicabilità delle competenze trasferibili è variabile, secondo criteri di carattere economico, legislativo e logistico. La cifra dell'applicabilità, come intuibile, varia anche in relazione al profilo del lavoratore, secondo attitudini e inclinazioni personali e professionali (European Commission, 2011). In estrema sintesi, il documento *Transferability of Skills across Economic Sector* (2011) propone una tassonomia che distingue fra *soft skill*, *generic hard skill* e *specific hard skill*².

Fra le *soft skill* considerate trasferibili nei diversi settori produttivi, giacché supportano la risposta efficace del lavoratore alle sollecitazioni del mercato del lavoro, sono individuate 22 competenze, suddivise in 5 *cluster* tematici, ovvero autoefficacia, competenze relazionali e di servizio, leadership, autorealizzazione e competenze cognitive (pensiero analitico e concettuale).

Strettamente correlato alle esigenze del mercato del lavoro il fenomeno dell'obsolescenza delle competenze, o *skill obsolescence*, ovvero il deprezzamento del capitale umano nel tempo, a causa del progresso tecnologico, dei cambiamenti organizzativi e, soprattutto, della mancanza di formazione continua. In questo

2 Per uno studio approfondito, si rimanda al documento originale: European Commission (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Tratto da: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/21d614b0-5da2-41e9-b71d-1cb470fa9789>



caso, le competenze “obsolete” rendono il lavoratore più vulnerabile alla disoccupazione perché meno produttivo e/o non in grado di leggere e interpretare i bisogni del mercato. Il carattere problematico dello *skill mismatch* è accentuato dalla rapidità con cui le competenze richieste dal mercato del lavoro evolvono, spesso in seguito a processi di automazione e digitalizzazione. In questo senso, l'obsolescenza delle competenze diventa un elemento strutturale, che obbliga i sistemi educativi e gli individui a investire in apprendimento continuo (OECD, 2017). Tuttavia, la sola dimensione tecnica del problema non basta a spiegare la persistenza del fenomeno. Come sottolinea l'ILO (2019), il *mismatch* va compreso come il prodotto dell'interazione tra dinamiche educative, logiche di mercato e vincoli istituzionali, piuttosto che come semplice disallineamento individuale.

Del resto, le cause del disallineamento delle competenze sono complesse e multifattoriali, riconducibili a dinamiche che interessano sia l'offerta, a causa, ad esempio, della rapida crescita dei livelli di istruzione terziari (come nei Paesi OCSE), generando l'inflazione dei titoli di studio e un aumento della sovra-istruzione (Hartog, 2000); riguardano, però, anche la domanda di lavoro, ad esempio in virtù dell'adozione di tecnologie sempre più performanti che polarizzano la richiesta verso mansioni ad alta componente cognitiva. Un elemento non secondario nelle logiche di disallineamento della domanda è lo scarso investimento nel nostro Paese e, in particolare, da parte delle Piccole e Medie Imprese (PMI), nell'*upskilling* e *reskilling* dei propri dipendenti (MISE, 2021).

Collocare il concetto di *agency* nel dibattito sul disallineamento delle competenze potrebbe favorire il superamento di una visione meramente adattiva dei percorsi di formazione in prospettiva *Lifelong Learning*. Se il *mismatch* viene trattato soltanto come uno scarto da colmare tra la domanda e l'offerta di competenze, si rischia di ridurre il ruolo degli individui a quello di soggetti passivi, chiamati ad adeguarsi, o piegarsi, alle esigenze del mercato. Al contrario, occorre valorizzare un'interpretazione che considera gli studenti prima, e i lavoratori poi, come attori capaci di contribuire attivamente alla costruzione delle proprie competenze, trasformando il *mismatch* da problema a opportunità di apprendimento (Billett, 2011).

3. L'*agency* per lo sviluppo di competenze complesse

Il concetto di *agency* ha assunto negli ultimi anni un ruolo centrale nelle riflessioni pedagogiche e, in particolare, nella pedagogia del lavoro, quale categoria fondamentale per comprendere come si sviluppino competenze professionali complesse. Con *agency* si intende la capacità degli individui di agire intenzionalmente, di riflettere sulle condizioni sociali e organizzative entro cui si trovano ad operare e di progettare possibili futuri professionali. Non si tratta di un attributo statico dell'individuo, bensì di un processo situato e dinamico che si esprime nella capacità



di mobilitare risorse personali e contestuali per affrontare problemi, trasformare vincoli e orientare percorsi di sviluppo (Emirbayer, Mische, 1998). L'*agency* non coincide con l'autonomia assoluta, ma si configura come una forma di azione situata, vincolata da condizioni socio-istituzionali, culturali e materiali (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, 2013). È, dunque, una capacità di negoziare spazi di apprendimento e di lavoro, esercitando scelte significative e reinterpretando le opportunità disponibili.

La letteratura pedagogica insiste sul fatto che l'*agency* si esprime attraverso processi di riflessione critica, di presa di decisione e di costruzione di percorsi personali di apprendimento. Biesta e Tedder (2007) parlano di una prospettiva ecologica dell'*agency*, in cui la capacità di agire non è un attributo esclusivo dell'individuo, ma il risultato dell'interazione con le risorse, i vincoli e le relazioni disponibili. In questo senso, l'*agency* si configura come un fattore chiave per affrontare i cambiamenti del lavoro e per promuovere percorsi formativi flessibili e resilienti.

Nella letteratura sociologica, l'*agency* viene descritta come un processo temporalmente incorporato che integra tre dimensioni: quella *iterazionale*, che richiama abitudini e pratiche sedimentate nel passato; quella *proiettiva*, che apre a futuri alternativi e alla capacità di immaginare possibilità nuove e quella *pratico-valutativa*, che consente di compiere scelte e azioni nel presente (Emirbayer, Mische, 1998). In prospettiva psicosociale, Bandura (2001) ha sottolineato come l'*agency* si esprima attraverso l'autoefficacia, ossia la fiducia degli individui nelle proprie capacità di agire e di affrontare compiti complessi. Egli distingue inoltre tra *agency* personale, esercitata direttamente; *agency* per procura, basata sull'affidarsi ad altri, e *agency* collettiva, che emerge dall'azione coordinata di un gruppo. Tali dimensioni si rivelano decisive per i contesti formativi e lavorativi, dove la capacità di esercitare *agency* incide sulla motivazione ad apprendere, sulla resilienza di fronte alle difficoltà e sulla possibilità di innovare le pratiche professionali.

Dal punto di vista strettamente pedagogico, l'*agency* è legata al *capability approach*, che sottolinea come la possibilità di esercitare scelte significative dipenda non solo dalle abilità individuali, ma anche dalle condizioni strutturali che rendono effettivo l'accesso a opportunità, risorse e contesti inclusivi (Morselli, 2020). In questo senso, promuovere *agency* nei contesti educativi e professionali significa creare ambienti di apprendimento in organizzazioni che favoriscono autonomia, partecipazione e riconoscimento, abilitando le persone a utilizzare e trasformare le competenze possedute.

La ricerca mette altresì in evidenza che l'*agency* gioca un ruolo decisivo tanto nello sviluppo delle competenze *hard* quanto di quelle *soft*. Sul piano tecnico, essa sostiene l'apprendimento situato e il trasferimento delle conoscenze, poiché la possibilità di agire con margini di autonomia consente ai lavoratori di applicare e riadattare strategie a problemi reali, sviluppando così competenze specialistiche più robuste (Johansson, 2025). Allo stesso tempo, le componenti riflessive e au-



toregolate dell'*agency* rafforzano la capacità di monitorare e correggere l'esecuzione di compiti complessi, sostenendo processi di diagnosi, pianificazione e valutazione critica (Bandura, 2001).

Per quanto riguarda le *soft skill*, l'*agency* è alla base dello sviluppo di abilità trasversali come *problem solving*, comunicazione, *decision-making* e lavoro di gruppo. Quando l'organizzazione promuove spazi di negoziazione e responsabilità condivisa, emergono forme di *agency* collettiva che consentono di esercitare ruoli attivi, negoziare significati e costruire pratiche collaborative (Kolho, 2024). Inoltre, la sua dimensione proiettiva, ossia la capacità di immaginare e costruire futuri alternativi, favorisce resilienza e adattabilità, doti essenziali nei contesti caratterizzati da rapidi cambiamenti tecnologici e organizzativi (McGrath & Yamada, 2023).

Le strategie per fronteggiare il fenomeno dello *skill mismatch* si articolano fondamentalmente in due logiche di intervento pedagogico-formativo:

- logica adattiva, che mira a riallineare le competenze ai bisogni emergenti del mercato del lavoro attraverso programmi di *upskilling* e *reskilling* mirati. Si traduce, quindi, in interventi a breve termine che hanno lo scopo di ridurre i tempi di inserimento lavorativo (Guo, et al., 2022);
- logica trasformativa, che promuove la formazione permanente, la riflessività critica e la capacità di *lifelong* e *lifewide learning*. In quest'ottica, la formazione diviene uno spazio in cui la persona può interpretare il proprio contesto di vita e di lavoro (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

In questo quadro, il Rapporto Draghi (2024) rappresenta un passaggio decisivo nella ridefinizione delle politiche europee per le competenze. Il Rapporto individua nel deficit di capitale umano una delle principali fragilità strutturali dell'Unione Europea (Draghi, 2024). Più del 25 % delle imprese europee dichiara difficoltà nel reperire lavoratori qualificati, e anche tra i neoassunti persistono lacune nelle competenze fondamentali richieste dal mercato. Infatti, il Rapporto raccomanda “una maggiore reattività dei sistemi di istruzione e formazione alle mutevoli esigenze di competenze e alle carenze di competenze individuate dalla skills intelligence³” (Draghi, 2024, p. 10).

Nella formazione professionale e delle organizzazioni potrebbe avere senso la progettazione di esperienze autentiche di apprendimento, basate su compiti reali e poco direttivi, garantite da forme di tutoraggio riflessivo che accompagnano il passaggio dall'azione guidata a quella autonoma o, ancora, predisporre contesti che incoraggino la partecipazione attiva e la responsabilità condivisa (Johansson,

3 Con questo termine si fa riferimento all'utilizzo di informazioni affidabili, granulari e comparabili sulle esigenze in termini di competenze (Draghi, 2024, p. 11).



2025). Altrettanto rilevante è l'attenzione alle condizioni organizzative, poiché senza un ambiente favorevole e abilitante, capace di riconoscere i margini di autonomia e tollerare l'errore come occasione di crescita, le *agency* individuale e collettiva rischiano di rimanere inibite (Morselli, 2020).

L'integrazione tra scuola e lavoro, così come i modelli formativi duali e i percorsi di *work-based learning*, offrono opportunità concrete per esercitare *agency*, poiché permettono agli studenti di assumere ruoli effettivi all'interno dei processi produttivi e di confrontarsi con problemi autentici. Ciò rafforza non solo lo sviluppo delle competenze tecniche, ma anche la capacità di coordinare conoscenze, abilità relazionali e giudizio situato, dando vita a competenze professionali complesse che nascono dall'intreccio inscindibile tra *hard* e *soft skill* (Nagel, 2023).

L'*agency*, dunque, si configura come una lente teorica e operativa essenziale per interpretare e guidare lo sviluppo delle competenze professionali. Essa consente di comprendere come l'apprendimento sia un processo di costruzione situata che dipende dalla possibilità di agire, scegliere e trasformare i contesti di riferimento. Favorire l'*agency* attraverso pratiche pedagogiche e condizioni organizzative abilitanti rappresenta quindi un imperativo per la formazione e il lavoro del futuro, con l'obiettivo di preparare individui in grado di coniugare eccellenza tecnica, competenze trasversali e capacità di innovazione.

4. Conclusioni

Il fenomeno dello *skill mismatch*, letto alla luce della precarietà strutturale che caratterizza i mercati del lavoro contemporanei, non può essere ridotto a un semplice divario tecnico tra offerta formativa e domanda occupazionale. Esso rappresenta piuttosto un sintomo di trasformazioni più profonde che investono i modelli di carriera, la stabilità professionale e la stessa capacità dei sistemi educativi di rispondere a dinamiche economiche in continua evoluzione (Standing, 2011; ILO, 2020). L'analisi delle diverse tipologie di *mismatch* mette in evidenza la complessità del fenomeno e la sua connessione tanto con processi di iper-istruzione quanto con l'obsolescenza accelerata delle competenze legata al progresso tecnologico e alla digitalizzazione (Allen, van der Velden, 2001; OECD, 2017).

In questo quadro, la sola implementazione di politiche educative orientate all'adeguamento rapido dei curricula rischia di assumere una prospettiva meramente adattiva, che considera i lavoratori come soggetti passivi da riallineare a bisogni definiti altrove. Una tale visione, seppur diffusa, appare limitata e scarsamente sostenibile nel lungo periodo, poiché non valorizza la capacità degli individui di incidere attivamente sui propri percorsi di apprendimento e sulle traiettorie professionali (Billett, 2011). È proprio in questa direzione che il concetto di *agency* si rivela decisivo: riconoscere i lavoratori non come destinatari ma come costruttori dei propri saperi, significa trasformare il *mismatch* in opportunità di appren-



dimento, innovazione e adattamento creativo (Emirbayer, Mische, 1998; Biesta, Tedder, 2007).

L'*agency*, intesa come processo situato di negoziazione e trasformazione delle condizioni di azione, permette di reinterpretare la tensione tra *skill mismatch* e formazione continua in chiave proattiva. Essa favorisce, infatti, lo sviluppo di competenze complesse, tanto tecniche quanto trasversali, poiché abilita i lavoratori ad affrontare problemi reali, a riadattare strategie e a costruire significati condivisi all'interno delle organizzazioni (Bandura, 2001; Johansson, 2025; Kolho, 2024). La valorizzazione delle *soft skill*, già ampiamente riconosciuta nei documenti europei e internazionali (OECD, 2003; European Commission, 2011; Sala et al., 2020), acquista così nuova profondità se letta come espressione di *agency* collettiva e come condizione per la resilienza dei sistemi socioeconomici.

Sul piano pedagogico e politico, ciò implica la necessità di superare approcci esclusivamente compensativi e di orientare le strategie formative verso modelli più sostenibili, che includano pratiche di *work-based learning*, dispositivi riflessivi e contesti organizzativi capaci di riconoscere autonomia, responsabilità e diritto all'errore come elementi generativi di apprendimento (Nagel, 2023; Morselli, 2020). In questa prospettiva, l'*upskilling* e il *reskilling* non possono essere intesi unicamente come risposta reattiva a mutamenti esterni, ma come parte di un percorso integrato di *lifelong learning* che investe tanto sulle condizioni strutturali quanto sulle capacità agentive delle persone.

Per concludere, affrontare lo *skill mismatch* significa accettarne la natura multidimensionale e dinamica, riconoscendo al contempo che la sua gestione non può prescindere dal protagonismo dei lavoratori e dalla valorizzazione della loro *agency*. Solo così sarà possibile costruire dapprima sistemi formativi e, di conseguenza, orizzonti professionali inclusivi, resilienti e capaci di accompagnare le transizioni tecnologiche, economiche e sociali in atto, trasformando un vincolo strutturale in una leva di crescita personale e collettiva.

Bibliografia

- Allen J., van der Velden R. (2001). Educational mismatches versus skill mismatches: Effects on wages, job satisfaction, and on the job search. *Oxford Economic Papers*, 53(3), 434-452.
- Antonelli C. (2003). Knowledge complementarity and fungibility: implications for regional strategy. *Regional Studies*, 37(6-7), 595-606.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bauer A. (2024). *Accounting for qualification in mismatch unemployment*. *Journal for Labour Market Research*, 58.
- Beck U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.



- Biesta G., Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Billett S. (2011). Curriculum and pedagogy in the workplace. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 61–74). London: SAGE.
- Boffo V. (2020). Sostenere l'employability dei giovani adulti: il career service in alta formazione. *LLL*, 16(35), 56–70.
- Bramanti A., Odifreddi D. (Eds.). (2006). *Capitale umano e successo formativo: strumenti, strategie, politiche* (Vol. 479). FrancoAngeli.
- Cedefop (2015). *Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match?* Publications Office of the European Union.
- Docquier F., Rapoport H. (2012). *Globalization, brain drain, and development*. *Journal of Economic Literature*, 50(3), 681–730.
- Draghi M. (2024). *The future of European competitiveness: Final report to the European Commission*. Brussels: European Commission.
- Emirbayer M., Mische A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P., Paloniemi S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- European Commission (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Tratto da: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/21d614b0-5da2-41e9-b71d-1cb470fa9789>
- European Commission. (2023). *Harnessing talent in Europe's regions* (COM(2023) 32 final). Brussels: European Commission. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/communication/harnessing-talents/harnessing-talents-regions_en.pdf
- Green F., McIntosh S. (2007). Is there a genuine under-utilization of skills among the over-qualified? *Applied Economics*, 39(4), 427–439.
- Guo Y., Langer C., Mercorio F., Trentini F. (2022). *Skills mismatch, automation, and training: Evidence from 17 European countries using survey data and online job ads*. *EconPol Forum* 05/2022.
- Hartog J. (2000). Over-education and earnings: where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, 19(2), 131–147.
- Iannotta I. S., Scarano R. (2023). Transizione digitale: promozione e sviluppo delle skill trasferibili in ambito aziendale. *FORM@RE*, 151–160.
- International Labour Organization. (2019). *How useful is the concept of skills mismatch?* Geneva: ILO.
- International Labour Organization. (2020). *Global employment trends for youth 2020: Technology and the future of jobs*. Geneva: ILO.
- Johansson M. C. (2025). Vocational expertise is agency. *Discover Education*, 4(1), 1–15.
- Kendrick J. W. (1972). The treatment of intangible resources as capital. *Review of Income and Wealth*, 18(1), 109–125.
- Kolho P. (2024). A vocational education and training subject teacher for fostering students' entrepreneurial skills—The development of a conceptual model. *International Journal of Training and Development*, 28(4), 430–453.
- McGrath S., Yamada S. (2023). Skills for development and vocational education and



- training: Current and emergent trends. *International Journal of Educational Development*, 102, 102853.
- MISE. Ministero dello Sviluppo Economico (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza #NEXTGENERATIONITALIA.
- Morselli D. (2020). Lo studio dell'agency secondo il capability approach nei contesti educativi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 45–62.
- Nagel I. (2023). Professional digital competence in Norwegian teacher education policy and practice: Teacher educators' professionalism in the post-digital age. *University of Oslo*.
- Nussbaum M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OCSE/OECD (2017). Strategia per competenze dell'OCSE. Italia. Sintesi del Rapporto. In <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf>
- OECD (2017). *Getting Skills Right: The OECD Skills Strategy*. OECD Publishing.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Summary of the final report Key Competencies for a Successful Life and a Wellfunctioning Society. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Getting skills right: Skills for jobs indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Perreault H.R. (2006). What Makes the Soft Skills so Hard? *Delta Pi Epsilon Journal*, 48(3), pp.125-128.
- Quintini G. (2011). *Over-qualified or under-skilled: A review of existing literature*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 121. Paris: OECD Publishing.
- Quintini G. (2011). *Over-qualified or under-skilled: A review of existing literature*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 121. Paris: OECD Publishing.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Tratto da <https://share.google/edLNa1w-0f3TBd56fF>
- Raccomandazione 2018//C189/01 del Consiglio Europeo. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Tratto da [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera G. M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sennett R. (2008). *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Standing G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Tammaro R., Iannotta I. S. (2023). Formare gli insegnanti alle soft skill: innovare la didattica universitaria per promuovere i saperi trasferibili. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 287-295.
- Theocharidou A. A. (2023). *Brain drain, a modern issue for the EU*. *HAPSc Policy Briefs Series*, 4(1), 142-148.



- Tuning (2007). Introduzione a Tuning Educational Structures in Europa, il contributo delle Università al Processo di Bologna. Tratto da: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ITALIAN_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf.
- UNESCO (2017). Learning City e OSS: Guida all'Azione. https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2016/10/Learning-City-e-OSS_ITA.pdf
- Yorke, M. (2006). Employability in higher education: what it is-what it is not. *Higher Education Academy* (Vol. 1).



Oltre l'*upskilling*: coltivare una formazione olistica e continua nell'era algoritmica

Beyond Upskilling: Cultivating Holistic and Continuous Training in the Algorithmic Era

Danilo Grasso

Dottorando di ricerca, Università degli studi di Foggia
danilo.grasso@unifg.it

Abstract

The pervasiveness of artificial intelligence (AI) has generated a significant metamorphosis in social and professional contexts. In line with the ninth goal of Agenda 2030 (businesses, innovation and infrastructure), the role of work pedagogy is proving to be fundamental. The work-oriented pedagogical model promotes empowerment through educational and training programmes based on the holistic development and lifelong learning of the working individual. This contribution aims to reflect on the most relevant training methodologies and educational approaches, with the intention of countering the obstacles of the algorithmic era and promoting personal and social growth mindset pathways with a view to the future.

Keywords: Transition; Work pedagogy; Agency; Holistic development; Growth mindset

La pervasività dell'intelligenza artificiale (IA) ha generato una significativa metamorfosi nei contesti sociali e professionali. In linea con il nono obiettivo dell'Agenda 2030 (imprese, innovazione e infrastrutture), il ruolo della pedagogia del lavoro si rivela fondamentale. Il modello pedagogico di orientamento al lavoro promuove l'*empowerment* mediante percorsi educativi e formativi improntati allo sviluppo olistico e alla formazione continua (*lifelong learning*) dell'individuo-che-lavora. Il presente contributo intende riflettere sulle metodologie formative e sugli approcci educativi più pertinenti, con l'intento di contrastare gli ostacoli dell'era algoritmica e promuovere percorsi di *growth mindset* personale e sociale volgendo lo sguardo al futuro.

Parole chiave: transizione; pedagogia del lavoro; *agency*; sviluppo olistico; *growth mindset*

Citation: Grasso D. (2025). Oltre l'*upskilling*: coltivare una formazione olistica e continua nell'era algoritmica. *Pam-paedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 39-48.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-03>



1. Automazione e/o umanità: i modelli formativi nell'era algoritmica

La pervasività dell'intelligenza artificiale (IA) ha generato profondi cambiamenti nel panorama sociale odierno. Il modello pedagogico di orientamento al lavoro promuove percorsi formativi e didattici volti allo sviluppo di competenze personali e professionali, per il raggiungimento di uno sviluppo olistico. In quest'ottica, il ruolo che ricopre la pedagogia del lavoro è cruciale (Sunseri, 2020). Nella prospettiva di una formazione continua (*lifelong learning*) e integrale dell'individuo, si delinea come

formare, educare, istruire costituiscono le strutture chiave di ogni atto che la pedagogia considera oggetti specifici della propria indagine [...]. Educare, istruire e formare sono, peraltro, riconosciute come il motore silenzioso dello sviluppo e dell'innovazione; ma al contempo ne costituiscono la filigrana problematica centrale con cui misurarsi per poter dar senso allo sviluppo compatibile in una società globale e complessa quale è quella presente. Unanime è poi la considerazione che educare, istruire e formare non sono da intendersi come "patrimoni naturali" della specie umana, ma come il risultato di processi di interventi artefattuali; dobbiamo cioè far ricorso al valore trasformativo e inventivo dei loro sistemi d'azione per individuare le questioni di senso entro cui orientarci e guadagnare specificazione, padronanza e valore aggiunto alle nostre scelte e alle nostre decisioni (Margiotta, 2015, p.17).

Le attuali sfide dell'era algoritmica rivelano un incessante bisogno di ridefinire e aggiornare le competenze professionali richieste. La pedagogia del lavoro ha il compito di sviluppare modelli formativi focalizzati sul soggetto, promuovendo l'*agency* al fine di raggiungere una propria emancipazione (Annacontini, Madrusan, & Striano, 2021). Nel contesto lavorativo, ogni individuo si sente intrinsecamente scisso in due dicotomiche dimensioni: quella privata e quella professionale. In tal senso, l'orientamento

muove proprio dal ripensamento delle comunità come "luoghi di possibilità", laboratori di liberazione di risorse e dispositivi di riprogettazione dove aspirazioni e sogni dei singoli possano prendere forma e dove consentire a tutti i cittadini partecipazione attiva e un livello soddisfacente di vita, che essa sia personale o professionale. [...] riconsiderare l'orientamento non solo come momento autopoietico, ma prioritariamente come processo e compito istituzionale, tecnologia sociale perché interpretato anche come insieme di strategie e prassi che pensano e agiscono a più livelli e che concorrono a co-costruire un nuovo modello di sviluppo, una "vita buona nella società attiva" (Dato, 2024, p. 4).

Il sociologo francese Émile Durkheim descrive come la società, nonché la sfera lavorativa, impone in maniera inconsapevole a ogni persona-che-lavora un'ideologia comune, che si conforma alla propria realtà lavorativa. In tal senso, la prospettiva del singolo viene limitata alle sole competenze necessarie, nell'intento di



adattarsi e di non rimanere sopraffatti dalle nuove contingenze, quali l'IA e la realtà aumentata.

Non pensiamo più che il dovere fondamentale dell'uomo sia quello di realizzare in sé le qualità dell'uomo in generale, ma crediamo che egli sia non di meno tenuto ad avere le qualità del suo impiego. Un fatto, in particolare, rende sensibile questo stato di opinione – il carattere sempre più specifico che assume l'educazione. Sempre più giudichiamo necessario non sottomettere i nostri figli a una cultura uniforme, come se dovessero tutti avere la stessa vita, e formarli invece in modo differente, in vista delle diverse funzioni che saranno chiamati ad esercitare (Durkheim, 2016).

I modelli formativi attuali hanno la responsabilità di guidare l'individuo nella realizzazione di un modo di pensare autonomo e indipendente. Trascendendo la dimensione di *animal laborans* arendtiano, la pedagogia del lavoro necessita di riconfigurare le sue metodologie per ri-centrare la persona e favorire la costruzione di un ambiente collaborativo con le tecnologie (Riva, 2023).

La pedagogia orientata al lavoro, nella prospettiva di *lifelong learning*, indica come

il discorso della società dell'apprendimento è nel contempo un effetto e uno strumento della vittoria dell'*animal laborans*. Il discorso oggettivizza e problematizza la realtà educativa in termini di 'apprendimento' (e 'imparare a imparare') e non di insegnamento: e questo imparare (a imparare) è nel contempo considerato come il principio organizzativo della società, il che significa tra le altre cose che tutti i membri (e cittadini) di una tale società sono principalmente definiti come soggetti che apprendono permanentemente (Masschelein, 2001, p. 2)

L'individuo, attraverso specifici percorsi di formazione, ha la capacità di poter sviluppare il proprio *empowerment*, nell'intento consapevole di preservare le sue capacità umane nei contesti algoritmici (Palmieri, 2024). È necessario ripensare e progettare innovative metodologie educative che superino l'*upskilling*, l'esigente bisogno di miglioramento delle proprie competenze professionali, mirando alla valorizzazione delle esperienze di vita e alla ridefinizione dell'identità lavorativa.

Al di là delle conoscenze relative alle competenze specialistiche più richieste per lavorare in ambiti altamente qualificati, nella progettazione di percorsi di *upskilling* sarebbe sempre opportuno che ci fosse un giusto equilibrio tra lo sviluppo di abilità digitali, cognitive e abilità socio-emotive. Solo in questo modo, sarebbe quindi possibile promuovere una collaborazione uomo-IA basata sull'approccio *human-centred*. L'auspicio è, dunque, quello di una maggiore integrazione, nei percorsi di *upskilling*, in particolare tra abilità cognitive e metacognitive, riferibili ai tratti personali, ai valori, agli interessi culturali e le abilità socio-emotive, considerate come 'trasferibili', cioè trasportabili da un contesto all'altro, [...] (Cera, 2022, p.93).



In linea con il nono obiettivo dell'Agenda 2030 (imprese, innovazione e infrastrutture), i modelli formativi supportano gli individui all'interno delle rispettive realtà lavorative e nelle transizioni tecnologiche attuali, al fine di garantire benessere, resilienza e sostenibilità con l'utilizzo di metodologie *human-centred* (Bassi, & Cardone, 2023).

Garantire la centralità del singolo nel suo ambiente di lavoro è fondamentale per delineare e progettare percorsi di apprendimento specifici, volti a migliorare le *skills* e a promuovere il proprio bagaglio esperienziale. Si delinea come

educare significa essere implicati in un agire pratico ad alto tasso di problematicità. L'educatore si trova, infatti, a far fronte continuamente a situazioni problematicamente aperte, cioè situazioni per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile. La soluzione va trovata sulla base di una logica contestuale che si concretizza in una deliberazione pratica. A supportare il processo di pensiero che porta alla formulazione di una deliberazione pratica corretta non è un sapere tecnico, ma prassico, cioè un sapere che ha a che fare con la saggezza [...] definita come la disposizione a cercare l'azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona rispetto all'obiettivo di favorire la miglior formazione possibile (Mortari, 2010, p. 9).

2. Trascendere l'upskilling: riprogettare la formazione pedagogica per lo sviluppo olistico della persona-che-lavora

Nell'era algoritmica, la pedagogia del lavoro necessita di una riscrittura dei propri strumenti didattici e dei propri obiettivi educativi, operando in sinergia con le avanguardie digitali. Il dipendente è posto dinanzi a una condizione di automazione professionale, dove la dimensione identitaria è subordinata a quella tecnologica e economica (Dato, Cardone, Bassi, & Romano, 2023).

L'*upskilling* olistica e continua risulta cruciale per ogni individuo. In questa prospettiva, il CEDEFOP analizza come

The benefits of investing in the upskilling and reskilling of adults have long been acknowledged in the literature. Cedefop analysis (Cedefop, 2017) demonstrates how adults with low cognitive skills and/or low education are a vulnerable segment of the population. Evidence shows that being lowskilled (defined in Cedefop, 2017, as having low educational attainment and/or low cognitive skills) is often associated with a set of negative consequences, both for the individual and society, including lower earnings and employment rates, lower quality of health, wellbeing and life satisfaction, lower civic and social engagement, and higher probability of involvement in criminal activities. There are significant social and economic incentives for empowering low-skilled adults by promoting their upskilling and/or reskilling (Cedefop, 2020, p.16).



Da tale disamina si evince come sia fondamentale rafforzare l'*agency* attraverso percorsi di aggiornamento e di formazione, focalizzati sullo sviluppo del singolo e sul dinamico potenziamento di *growth mindset* personale e sociale.

Muovendosi in un'ottica di *lifelong learning*, l'individuo sviluppa una progressiva emancipazione e consapevolezza nei processi di formazione, apprendendo nuove competenze e adattandosi ai cambiamenti professionali, instaurando un rapporto di cooperazione con la dimensione tecnologica (Kriesi, Lehmann, 2020).

Insieme al CEDEFOP, anche altre istituzioni e organizzazioni internazionali, quali l'UNESCO e il Consiglio Europeo, sottolineano l'importanza di ripensare i percorsi formativi, in una prospettiva dinamica e costante, volti a guidare e non subire i cambiamenti repentini della società odierna.

Ovunque, le società stanno attraversando una fase di profonda trasformazione e questo richiede nuove forme di educazione per promuovere le competenze di cui le società e le economie hanno bisogno, oggi e domani. Ciò significa andare oltre l'alfabetizzazione e l'acquisizione di competenze disciplinari per concentrarsi sugli ambienti dell'apprendimento e su nuovi approcci all'educazione che conducano a una maggiore giustizia, equità sociale e solidarietà globale. L'educazione deve insegnare a vivere in un pianeta sotto pressione (UNESCO, 2015, p. 7).

Così come ha evidenziato l'UNESCO nel 2015, è necessario preservare il lato umano nelle competenze professionali, mediante modelli pedagogici che insegnano ad ogni individuo a vivere in uno *status* di completa emancipazione. Inoltre, nella *Raccomandazione* del 2018, il Consiglio Europeo indica come sia

necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo del lavoro di domani. Sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi (Consiglio Europeo, 2018).

In questo scenario si evince come sia fondamentale adoperare modelli educativi centrati sulla persona, attraverso metodi orientativi di *upskilling* e di *reskilling*, costruendo un'identità consapevole e autonoma nell'era algoritmica (Pinto Minerva, 2013).

In quest'ottica, si delinea la centralità dell'individuo nei modelli educativi e prospettici di Maritain, Nussbaum e Freire. Nei singoli approcci formativi si rileva l'intento comune di riscrivere la formazione pedagogica per lo sviluppo olistico della persona, attraverso declinazioni differenti ma convergenti, focalizzate rispettivamente da una prospettiva etica (Maritain, 1998), sociale (Nussbaum, 2012) e rinnovatrice (Freire, 2014). Per quanto concerne il modello elaborato da Maritain la formazione integrale della persona-che-lavora risulta essenziale per pro-



muovere l'essere umano nella sua totalità, dignità e libertà. Nel modello educativo di Nussbaum emerge una prospettiva olistica incentrata sullo sviluppo delle capacità e potenzialità umane, con l'intento di favorire un pieno e consapevole "tipo di fioritura per l'essere umano" (Nussbaum, 2007, p. 200). Lo sviluppo olistico per Freire assurge a libertà, coscientizzazione, dove l'individuo si trasforma in soggetto attivo e partecipativo nella società e della propria realtà, personale e professionale. L'obiettivo primario dei tre modelli pedagogici risiede nel coltivare lo sviluppo dell'essere umano nelle sue singole dimensioni e nella sua totalità, al fine di costruire un innovativo modello formativo, valorizzando e promuovendo la persona nella propria autenticità, centralità e identità. Muovendosi da una dimensione identitaria, la pedagogia orientata al lavoro delinea come

lavorare precipuamente sull'assunto concettuale della vulnerabilità e generatività umana e della componente desiderante del soggetto che si traduce in architetture infra-meso e sovrastrutturali (umane, comunitarie e sociali fatte di simboli, immaginari, ma anche materiali) in grado di assicurare non tanto la realizzazione dei desiderata, ma sicuramente l'aspirazione a compiere un processo di soggettivazione che si dà come integrazione simbiotica di ciascun "io" con/nel "mondo" (Annantini & Zizioli, 2022, pp. 190-191).

La dimensione lavorativa necessita di un'evoluzione pedagogica. Le competenze sono frutto delle esperienze personali e professionali vissute da ognuno, pertanto risultano differenti e soggettive (Dato, 2024).

Le metodologie formative hanno il compito di promuovere modelli e processi didattici ed educativi che riscrivano *skills* uniche e universali, ma ripensate in un'ottica individuale. Queste competenze supportano le giovani generazioni che si interfacciano per la prima volta nella realtà lavorativa e, negli adulti, per non rimanere schiacciati dalla travolgente e inarrestabile onda di trasformazione sociale attuale (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2008).

Per acquisire una concreta consapevolezza delle proprie competenze, *in primis* bisogna averne

comprensione, nel senso di capacità di cogliere le relazioni e di avere consapevolezza dei processi coinvolti; le capacità di creare nuove realtà, di valutazione critica e ristrutturazione della conoscenza [...]. I principali indicatori del deep e del profound learning sono: l'abilità di creare e scambiare significati; di analizzare e codificare; di descrivere, modellare e illustrare; riconoscere e creare connessioni; problematizzare (Why? How? What if?); comparare; contestualizzare, ossia riconoscere relazioni e differenze; formulare ipotesi e generalizzare; trasporre la teoria nella pratica; avere auto-consapevolezza e orientamento (Dozza, 2016, p. 66).

La stessa comprensione viene trasposta in ogni persona, proiettando il proprio *status quo* di vita privata e lavorativa dalla dimensione dell'oggi, affrontando le difficoltà del presente quotidiano, per progettare e realizzare quella del domani, per vivere un futuro sostenibile, inclusivo, umano (Appadurai, 2004). Per pro-



muovere l'*agency* e acquisire un orientamento pedagogico orientato al lavoro indipendente, ogni individuo non deve rimanere attanagliato dalla precarietà degli spazi algoritmici.

Vi è un'inerzia che è generata dall'ignoranza del futuro, quando si vive completamente all'oscuro di ciò che potrà accadere, ma vi è anche un'inerzia che, al contrario e paradossalmente, nasce dal fatto che si è troppo disincantati rispetto a un corso di fatti, situazioni ed eventi il cui probabile sviluppo futuro si conosce così bene che si finisce per accettarlo con rassegnazione, come se fosse non un futuro ma un fatto, un fatto del futuro. Il fatalismo è la conseguenza paradossale di molta attuale ultratecnologia del futuro. [...] può spingere [...] a una specie di disperazione sorda, a una negatività strisciante che non è più paura dell'ignoto ma sgomenta impotenza di fronte a ciò che si crede fin troppo noto (Leone, 2024, p. 366).

Dalle parole di Leone si evince come l'azione formativa consenta di promuovere e generare una nuova dimensione esistenziale, in grado di vivere le tecnologie del futuro non subendo le transizioni algoritmiche, ma divenendo protagonisti attivi e partecipativi del cambiamento (Mannese, Lombardi, 2024).

Conclusioni

Sul piano pedagogico, per orientarsi nel proprio contesto professionale è imprescindibile sapersi orientare nella vita, per comprendere e riconoscere le proprie competenze e la propria identità (Loiodice, 2015). In tal senso

l'orientamento mirato della mente verso prospettive future genera in modo quasi automatico nuove immagini e nuove idee che ci regalano stimoli e soluzioni utili per realizzare quegli stessi scopi. [...] Così facendo aumentano le nostre chance di conseguire concretamente gli obiettivi positivi ai quali tendiamo, prendendo in mano il nostro futuro e modellandolo in maniera attiva (Lemke, 2017, p. 110).

Ogni individuo, acquisendo piena capacità orientativa personale e professionale, rivela le sue capacità e abilità nel fronteggiare le sfide dei processi automatizzati dall'IA e dalle nuove dimensioni tecnologiche, preservando le sue qualità e i suoi valori umani. Per integrare la realtà algoritmica bisogna riprogettare e sviluppare modelli educativi e formativi innovativi, con uno sguardo critico e riflessivo al futuro, pensabile e desiderabile, a partire dai modelli pedagogici di Maritain, Nussbaum e Freire (Niewint, Mori, Naldini, Benassi, & Guasti, 2019). Abbracciando ipotesi futuribili, gli individui potranno gestire ogni possibile transizione con criticità e contezza delle proprie competenze. In tale scenario pedagogico, lo sviluppo completo della persona attraversa la dimensione del possibile, poiché



il futuro non sparisce se non ne parliamo, non lo discutiamo, non ne facciamo esplicitamente menzione. Il futuro continua a operare anche in questi casi; lavora però sottotraccia, senza che ne siamo consapevoli. Rendere espliciti i futuri possibili in via di formazione è il modo migliore per capirli, articularli e per poter prendere posizione su di essi. Alcuni di questi futuri ci possono piacere, altri meno. Se non li esplicitiamo, non possiamo fare nulla e potremmo voler intervenire troppo tardi, quando i giochi saranno stati ormai fatti (Poli, 2017, p. 18).

La dimensione del futuro possibile e pensabile, sul piano della pedagogia del lavoro, diventa il luogo ideale per formare la persona-che-lavora, lo spazio in cui promuovere metodologie *human-centred* e approcci pervasivi, che trascendono l'impattante presenza tecnologica e sostengono gli individui nella progettazione e nella realizzazione del proprio domani professionale (Colicchi, 1995). Pertanto, risulta cruciale sottolineare

l'importanza educativa delle azioni di orientamento in quanto proposte che incidono sul formarsi delle rappresentazioni di sé, delle proprie capacità, delle proprie potenzialità di sviluppo, così come di strumenti di lettura dei contesti sociali, istituzionali, formativi, professionali e di supporto nella costruzione di progetti – anche per lo più non troppo definiti – di futuro (Riva, 2022, p. 34).

Bibliografia

- Annacontini G., Madrussan E., Striano M. (2021). La responsabilità pedagogica come istanza teoretica, orientamento estetico e funzione di cura. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 167- 185). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Annacontini G., Zizioli E. (2022). Il nomos dell'aratro. *Pedagogia oggi*, 2: 189-196.
- Appadurai A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In M. Walton, V. Rao (Eds.), *Culture and Public Action: A Cross-disciplinary Dialogue on Development Policy* (pp. 59-84). Redwood City: Stanford University Press.
- Bassi M., Cardone S. (2023). Metodologie per l'orientamento consapevole tra innovazione didattica e riflessività professionale: percorsi di formazione per docenti di scuola secondaria. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26): 17-29.
- Cedefop (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 1: adult population with potential for upskilling and reskilling*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, no 112, <http://data.europa.eu/doi/10.2801/475393>.
- Cera R., (2022). Educazione degli adulti, employability e intelligenza artificiale (IA). In A. Galimberti, A. Muschitiello (eds.), *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche* (pp. 83-103). Fano: Aras.
- Colicchi E. (1995). Ermeneutica e teoria dell'azione educativa: note su una combinazione impossibile. In M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (Eds.), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Consiglio UE. (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle*



- competenze chiave per l'apprendimento permanente. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Dato D., Cardone S., Bassi M., Romano C. (2023). *“Educare alla scelta per il futuro”: un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università* (PNRR). QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies, 3, pp. 156-168.
- Dato D. (2024). Le Futures Skills degli insegnanti: tra slancio al futuro e memoria di sé. In S. Cardone (Ed.), *Orientamento, riflessività e futuro*. Bari: Progedit.
- Dato D. (2024). L'orientamento come processo istituzionale tra advocacy sociale e dimensione pubblica. In P. Malavasi, T. Grange, G. Nuti, A. Bobbio (Eds.), *La Pedagogia nella città che cambia*. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno Siped di Aosta (15-16 dicembre 2023) (pp. 24-29). Lecce: Pensa Multimedia.
- Dozza L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Durkheim É. (2016). *La divisione del lavoro sociale*. Milano: Il Saggiatore, edizione digitale.
- Freire P. (2014). *La pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Heikkinen H.L.T., Jokinen H., Tynjälä P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. In G. Fransson, C. Gustafsson (eds.), *Newly Qualify education Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (pp. 107–124). Gävle: University of Gävle.
- Kriesi I., Lehmann R. (2020). *Tertiariesierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum*. Swiss Academies Communications, 15(6).
- Lemke B. (2017). *Ikigai. Il metodo giapponese, trovare il senso della vita per essere felici*. Milano: Giunti.
- Leone M. (2024). Conclusioni: previsione, predizione, preveggenza. In A. Santangelo, M. Leone, *Il senso del futuro* (pp. 361-367). Roma: Aracne.
- Loiodice I. (2015). L'università per la formazione iniziale e continua e per l'orientamento permanente. In I. Loiodice, D. Dato (Eds.), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.
- Mannese E., Lombardi M.G., (2024). *Editoriale, Povertà educative e Comunità Pensanti. Le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi*. Attualità Pedagogiche, 6(1).
- Margiotto U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Maritain J. (1998). *La persona umana e il bene comune*. Brescia: Morcelliana.
- Masschelein J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1): 1-20.
- Mortari L. (2010). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Niewint J., Mori S., Naldini M., Benassi A., Guasti L. (2019). IDEAL: A methodology for constructing artefacts and promoting transversal skills in the classroom. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 19(1): 117-132.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.



- Palmieri C. (Eds.). (2024). Symposium. Il lavoro educativo e le sue contraddizioni. Presupposti e condizioni per un ripensamento pedagogico. *Civitas educationis, Education, Politics, and Culture*, 13(2), 17-201.
- Pinto Minerva F. (2013). La pedagogia. Scienza dialogica e in movimento. In I. Loiodice (Ed.), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 1-12). Bari: Progedit.
- Poli R. (2017). (Ed.), *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi*. Rovereto: IPRASE.
- Riva M. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education, Sciences & Society*, 15(1): 31-44.
- Riva M.G. (2023). Per un orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*. Junior Conference (pp. 40-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sunseri F. (2020). *Nowist Time: quando l'accelerazione supera il tempo*, EPE-KEINA, 10(1), pp. 1-13, in <https://www.ricercafilosofica.it/epekeina/index.php/epekeina/article/view/185/195>.
- UNESCO. (2015). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>.



Dal soggetto operante al tempo macchina: una riflessione pedagogica sull'automazione del lavoro

From the working agent to machine time: a pedagogical reflection on the automation of work

Virginia Capriotti

Research Fellow - University of Bergamo
virginia.capriotti@unibg.it

Abstract

Starting from the genealogy of the twentieth-century factory, understood as a space that separates design from execution and standardizes time and motion, the paper examines how contemporary automation and AI systems extend that rationalization beyond the technical-organizational plane, reshaping the cognitive and temporal dimensions of work as well. The research question is: how do these technologies reconfigure the formation of the person at work and, by which pedagogical criteria, can agency, practical judgment, and cooperation be preserved beyond mere training? The analysis identifies three outcomes: a questioning of the “operative subject” within automated processes; the emergence of “machine-time,” which synchronizes procedures and constricts spaces for reflection; and the need for a pedagogical framework that treats work as an intentional, situated formative experience. From this follow several operational indications: align formative aims with metrics; carve out structured moments of reflection-in-action; and govern organizational time so as to preserve room for human decision-making and responsibility.

Keywords: pedagogy of work; work automation; agentic subjectivity.

Muovendo dalla genealogia della fabbrica novecentesca, intesa come spazio che separa progettazione ed esecuzione e norma tempi e gesti, il contributo considera come l'automazione contemporanea e i sistemi di IA estendano quella razionalizzazione oltre il piano tecnico-organizzativo, incidendo anche sulle dimensioni cognitive e temporali del lavoro. La domanda di ricerca è: in che modo tali tecnologie riconfigurano la formazione della persona che lavora e, con quali criteri pedagogici, è possibile preservare agentività, giudizio pratico e cooperazione oltre la mera addestratività? L'analisi individua tre esiti: una messa in discussione della “soggettività operante” nei processi automatizzati; l'emergere di un “tempo-macchina” che sincronizza procedure e riduce gli spazi di riflessione; la necessità di una cornice pedagogica che assuma il lavoro come esperienza formativa intenzionale e situata. Ne derivano alcune indicazioni operative, come allineare scopi formativi e metriche, ritagliare momenti strutturati di riflessione-in-azione e governare i tempi organizzativi per mantenere spazi di decisione e responsabilità umana.

Parole chiave: pedagogia del lavoro; automazione del lavoro; soggettività agente.

Citation: Capriotti V. (2025). Dal soggetto operante al tempo macchina: una riflessione pedagogica sull'automazione del lavoro. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 199(2), 49-63.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-04>



1. Introduzione

Nel contesto storico contemporaneo, il lavoro è interessato da trasformazioni che non coinvolgono più soltanto gli assetti organizzativi o gli obiettivi economici, ma toccano anche la sua valenza educativa, simbolica e formativa. Questa torsione ha radici più indietro nel tempo, già nel primo Novecento il taylorismo e poi il fordismo resero il lavoro un oggetto di misurazione e governo “scientifico”, separando sistematicamente progettazione ed esecuzione, scomponendo i gesti in unità elementari per individuare la *one best way*, cronometrando i tempi, fissando standard di rendimento e introducendo la catena di montaggio come dispositivo di sincronizzazione di corpi, tempi e macchine (Taylor, 1914; Ford, 1926; Braverman, 1998). In continuità e insieme in discontinuità con quella razionalità, l'introduzione di sistemi automatizzati, dall'intelligenza artificiale (IA) alle molteplici forme di automazione dei processi, si sta estendendo progressivamente ai contesti produttivi, incidendo non più soltanto su attività ripetitive o standardizzabili, ma anche su quelle a carattere cognitivo, decisionale e relazionale. Ciò comporta una riconsiderazione del ruolo del soggetto nell'agire lavorativo, mettendo in discussione alcuni presupposti¹ che hanno sostenuto l'immagine di un “soggetto operante” come centro riflessivo, intenzionale e relazionale dell'azione, oggi ridefiniti dall'integrazione di piattaforme digitali e sistemi algoritmici (Costa, 2022; Floridi, 2022).

Nel passaggio dalla società industriale a quella segnata dalla digitalizzazione dei processi, si è consolidata una operatività orientata alla computazione, che tende a riorganizzare tempi, spazi e funzioni secondo criteri di efficienza, previsione dei comportamenti e controllo sistemico (Kraus, Ferraris & Bertello, 2023). Negli ultimi decenni l'automazione non si è più limitata a fornire strumenti di supporto al lavoro umano, ma è diventata la cornice che orienta l'organizzazione del lavoro stesso, definendo che cosa conta, come lo si misura e quali esiti considerare rilevanti. L'intelligenza artificiale, nello specifico, agisce come un “infrastruttura epistemica” (Chen, 2025), ovvero non solo un insieme di dispositivi, ma una struttura di regole, dati e procedure che determina come la conoscenza si produce, si elabora e si scambia, accade così che l'IA entra nei processi operativi come un mediatore spesso invisibile ma pervasivo, spostando i confini tra soggetto e oggetto, tra operatore umano e sistema automatizzato.

Di fronte a trasformazioni che riconfigurano linguaggi, processi e ruoli, la pe-

1 Per “presupposti” si intendono qui alcune assunzioni diffuse nella letteratura su lavoro e professionalità (Schön 1993; Sennett 2008; Suchman 1997; Weick 1995), oggi rimesse in questione dai regimi di sorveglianza/valutazione e dall'algoritmizzazione dei processi (Pasquale 2015; Zuboff 2023; Kellogg et al. 2020), con effetti sulla traducibilità dell'esperienza in apprendimento e riconoscimento (Lave & Wenger 1991; Serbati 2011; Biesta 2012).



dagogia, e in particolare la pedagogia del lavoro, è chiamata a confrontarsi con queste trasformazioni non come semplice adattamento tecnico-funzionale, ma tramite un esercizio critico e riflessivo che ne decostruisca le implicazioni epistemologiche, culturali e formative, dal superamento della “cultura della misurazione”² (Biesta, 2009, p. 33) alla ricostruzione valoriale sui modi di conoscere e cooperare (Feenberg, 2002, pp. 141-149), fino alla pratica professionale come riflessione-in-azione (Schön, 1993, pp. 58-59), preservando la dimensione formativa del “fare ben fatto” (Sennett, 2008).

Nell’epoca di una operatività sempre più automatizzata e “artificialmente intelligente” (Pancioli, Rivoltella, 2023), in un contesto in cui l’automazione riorganizza ambienti e pratiche introducendo nuovi criteri di misurabilità, la questione propriamente pedagogica riguarda il formare e il formar-*si* della persona che lavora (Bertagna, 2018). In questa prospettiva, il lavoro è assunto come esperienza educativa intenzionale e situata, in cui si intrecciano qualificazione, socializzazione e soggettivazione (Biesta, 2009), e come luogo di sviluppo di giudizio pratico, responsabilità e cooperazione (Bertagna, 2018). Se tale cornice pedagogica viene meno, l’attività lavorativa si riduce a un insieme di compiti prescritti e ottimizzati da sistemi automatici, con un conseguente impoverimento dei processi formativi e identitari (Han, 2015; Cukier, Mayer-Schönberger, 2017).

In tale contesto, diventa urgente ripensare le nozioni di soggettività, *agency* e formazione alla luce di una trasformazione tecnica che è anche, e forse in primo luogo, simbolica e culturale. I nuovi ambienti automatizzati non si limitano a modificare il *che cosa* si apprende, ma trasformano il *come* si apprende, il *dove*, il *da chi* e soprattutto *a quali condizioni*. Se, da punto di vista pedagogico, il baricentro è la persona che lavora e i suoi processi di formare/formar-*si*, bisogna puntualizzare che l’automazione di per sé non elimina la formazione, ma tende a riconfigurarla in senso strumentale, funzionale all’integrazione dei soggetti nei flussi operativi, talora comprimendo spazi di riflessione autonoma, elaborazione condivisa e attribuzione di senso (Carletti, Varani, 2009). Proprio in questo slittamento la pedagogia del lavoro è chiamata a intervenire per salvaguardare e promuovere processi di soggettivazione e giudizio pratico, oltre la mera “addestratività”, assumendo il lavoro come esperienza educativa e formativa intenzionale della persona (Bertagna, 2018; cfr. anche Biesta, 2009).

Il presente contributo si pone l’obiettivo di analizzare, in prospettiva pedagogica, alcune trasformazioni che l’automazione sta producendo nei contesti lavorativi. Si articola così in tre momenti a partire dalla crisi della soggettività operante, ovvero il decentramento dell’uomo nei processi lavorativi automatizzati; per proseguire con il discorso sul tempo macchina, che richiede una nuova deter-

2 In Biesta (2009) la formula è in inglese “educational measurement culture”



minazione dei ritmi e delle forme del fare lavorativo; infine una riflessione pedagogica sulla soggettività intesa non come centro decisionale, ma come processo relazionale e formativo, libero dalle imposizioni del “tecnico” che deve però contenere.

2. La crisi del soggetto operante nell'epoca dell'IA

L'agire lavorativo, nelle sue dimensioni produttiva (fare bene qualcosa), normativa (rispondere a criteri e responsabilità) e formativa (costruire sé nella pratica), è stato a lungo concepito come luogo di intenzionalità, responsabilità e costruzione identitaria. Questa fisionomia, tuttavia, ha conosciuto ridefinizioni lungo almeno un secolo, il taylorismo-fordismo ha istituzionalizzato la separazione tra progettazione ed esecuzione, la standardizzazione delle procedure e l'intensificazione dei ritmi, orientando il lavoro verso assetti in cui l'autonomia operaia si restringe e la competenza è incorporata nei processi. In tale traiettoria s'iscrive la riflessione della pedagogia del lavoro, riflessione intesa come interpretazione del lavoro come spazio di educazione permanente e di manifestazione della soggettività, chiamando la mediazione educativa a tenere insieme organizzazione produttiva, criteri e formazione della persona (Bocca, 1992; 1998; 2000)

In continuità con tale genealogia, evitando retoriche di “novità assoluta”, le attuali forme di automazione e di digitalizzazione non introducono semplicemente una “sostituzione di mansioni”, ma riarticolano il rapporto tra persone e operatività, trasferendo a sistemi tecnici anche funzioni cognitive e decisionali e rendendo pervasiva l'infrastruttura algoritmica dei processi (Susskind, 2020, p. 5; Zuboff, 2019, pp. 10-29). Ne deriva, più che una cesura, un'intensificazione di tendenze già note: quando il lavoro si struttura come insieme di procedure pre-determinate presidiate da dispositivi automatici, la persona tende a collocarsi in ruoli di interfaccia, supervisione e controllo di protocolli più che di autentica paternità dei processi (Parasuraman, Sheridan, Wickens, 2000). Il sapere operativo, una volta trasmesso e raffinato attraverso l'esperienza, viene inglobato nei sistemi automatizzati, reso replicabile e svincolato dalla corporeità e dalla narrazione individuale. La soggettività operante, in questo scenario, si appiattisce sull'efficienza funzionale, perdendo le proprie qualità riflessive e relazionali (Chicchi, Simone, 2017; Berardi, 2016).

La crisi del soggetto operante si manifesta dunque come svuotamento della mediazione simbolica del lavoro, laddove il lavoro era spazio di interpretazione, ora diventa spazio di mera esecuzione; laddove era esperienza, diventa prestazione. Il senso dell'azione tende a slittare dalla dimensione umana a quella sistemica, mentre i soggetti, privati della possibilità di incidere sulla struttura e sul significato delle loro attività, rischiano di essere ridotti a variabili adattive, costantemente interfacciate con flussi di dati e vincoli procedurali (Berardi, 2016).



Tale trasformazione non riguarda solo la dimensione tecnica del lavoro, ma investe anche quella formativa. L'automazione del lavoro produce una sorta di "analfabetismo operativo", in cui i soggetti agiscono senza comprendere fino in fondo ciò che fanno, eseguono senza apprendere, interagiscono senza trasformare. Il lavoro perde così la sua qualità educativa, smettendo di essere luogo di piena espressione del soggetto (Bertagna, 2017 p. 53). La competenza si disincarna, si modella sugli standard, si misura in termini di conformità. Il sapere del lavoratore viene disaggregato in micro-abilità prescrivibili, valutabili e sostituibili: l'operaio si trasforma in operatore, l'artigiano in interfaccia, l'agente in funzione (Dardot, Laval, 2010).

Più che postulare una "frattura epistemica" dovuta all'automazione, le trasformazioni in atto mettono alla prova la centralità della persona che lavora. In questo quadro, educazione e formazione vanno distinte e tenute in relazione: l'educazione offre l'orizzonte di fini e di senso che orienta il lavoro come esperienza umana e pubblica; la formazione cura lo sviluppo di competenze, disposizioni e giudizio pratico necessari per agire responsabilmente in contesti organizzati e tecnologicamente mediati (Bertagna, 2018). Quando prevalgono standardizzazione e controllo procedurale, il rischio è che la formazione scivoli in addestramento. Proprio qui l'educazione deve guidare e sostenere la formazione, affinché l'operatività non svuoti la soggettività ma ne rafforzi iniziativa, responsabilità e capacità di attribuire significato al proprio fare; se il soggetto perde, in quanto soggetto umano, la centralità nel lavoro che svolge, cosa diventa la formazione? Se il suo lavoro viene svuotato di intenzionalità e senso, che cosa resta da educare? La pedagogia del lavoro allora non può limitarsi solo a un aggiustamento tecnico-funzionale ma è chiamata a rileggere il proprio statuto e l'oggetto del suo sapere, che non è quindi "il lavoro" in astratto, ma le relazioni formative tra persone, situate in tempi e contesti specifici, con la loro irriducibile singolarità e trasformabilità, è quindi l'essere umano che lavora. In tal senso, assumere l'alternanza formativa (Potestio, 2020a) come principio (non solo come metodo) significa riconoscere che prassi e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e studio sono distinte ma non separate: il loro nesso non è né gerarchico né parallelo, bensì alternato, come in un movimento che avanza ora su un polo, ora sull'altro, all'interno di un processo unitario di formazione. In questa cornice, la persona che lavora va pensata come soggetto teoretico-pratico: un'unità dinamica in cui il sapere concettuale orienta l'azione e l'azione genera nuovi concetti; in cui i saperi dichiarativi (che cosa e perché), procedurali (come) e valutativi (quando e a quali condizioni) si integrano nel giudizio pratico richiesto dalle situazioni. L'alternanza, così intesa, non giustappone fasi ma ritma la circolazione tra operatività e riflessione, mentre l'esperienza mette alla prova e arricchisce i criteri e la riflessione li riformula e li restituisce all'azione. In questo modo la formazione non si riduce ad addestramento, e la centralità della persona che lavora si esprime come iniziativa, responsabilità e capacità di attribuire senso al proprio fare, anche in ambienti tecnologicamente mediati. Que-



sta impostazione consente di evitare sia il riduzionismo tecnicistico, sia la retorica che celebra la teoria contro ogni pratica e, soprattutto, obbliga la pedagogia a diffidare dell'astrattezza e a partire sempre dal caso singolo e dallo "spazio di esperienza" dei soggetti, senza rinunciare all'"orizzonte di aspettativa" che orienta la trasformazione (Bertagna, 2018 pp. 49-89). Il lavoro recupera la sua valenza formativa solo se viene ripensato come spazio di esperienza, dove "fare" e "comprendere" si riuniscono nell'alternanza tra gesto e parola, tra esecuzione e concettualizzazione (Potestio, 2020a pp. 126-127). La svalutazione del lavoro, e del suo tempo, nasce precisamente dal negargli proprio tale valenza, al contrario, il *fare*, anche manuale, ripetitivo ma al contempo necessario, può diventare luogo di apprendimento se è inserito all'interno di un dispositivo che interpreta e orienta l'esperienza. Affinché ciò avvenga, il principio di alternanza indica alcune condizioni: il tempo, inteso come ritmi che consentano sedimentazione e giudizio, l'imitazione, ovvero l'*habitus* che si forma accanto a un esperto, «mastro/apprendista», «tutor/discente», e infine l'armonia, nonché il "muoversi insieme" dell'asimmetria educativa, che lega senza sovrastare e rende complementari i protagonisti. In questa "danza relazionale" (Bertagna, 2019 p. 123) il soggetto passa quindi dal "vedere-fare" al "capire-dire" ciò che sta facendo, e il linguaggio, lungi dall'essere sovrapposto alla pratica, ne potenzia la qualità tecnica ed etica (Mortari, 2004 capp. 1-2). In prospettiva pedagogica, "occupabilità" non coincide con il semplice trovare lavoro: quello è l'esito (contingente) di congiunture economiche, politiche attive e scelte organizzative. Il compito proprio è formare persone capaci di lavoro buono e responsabile. Per questo il baricentro va spostato da un'occupabilità intesa come adattamento a standard (allinearsi rapidamente a procedure, ruoli e metriche) alla formazione integrale della persona. Per formazione integrale si intende qui un processo unitario che tiene insieme saperi concettuali che danno senso e criteri all'agire, competenze operative per intervenire con efficacia nelle situazioni, disposizioni etiche e relazionali (affidabilità, cooperazione, cura della qualità del lavoro e degli altri), giudizio pratico per decidere responsabilmente in contesti incerti e tecnologicamente mediati.

In questa logica, la "spendibilità" lavorativa non scompare, ma segue e dipende dalla qualità della soggettivazione formativa. Una persona che ha interiorizzato fini, criteri e responsabilità, e che sa connettere teoria e prassi, è più capace di attraversare ruoli diversi, apprendimenti nuovi e mutamenti tecnologici senza ridursi a mera conformità procedurale. L'efficientismo tende a smarrire proprio questa triade: soggettività, giudizio, responsabilità, ma è qui che la pedagogia opera, non promettendo posti di lavoro, ma abilitando persone a dare forma e senso al lavoro.

Per tornare ad avere valore formativo, formativo inteso come il dar-*si* una forma (Bertagna, 2019), il lavoro, più precisamente la persona che lavora, deve essere nuovamente pensato come luogo di trasformazione reciproca tra soggetto e mondo, un giacimento formativo in cui l'alternanza tra esperienza e riflessione



riattiva la capacità di nominare ciò che si fa e di comprenderne il senso. È in questo intreccio che la pedagogia del lavoro può riaprire la questione del rapporto tra lavoro e soggettività (Strollo, 2018 p. 102).

Non si tratta di opporsi in modo reazionario all'automazione o ai vari sistemi di IA, né di idealizzare un passato artigianale, ma di riconoscere che ogni mutamento nei dispositivi tecnici e tecnologici implica una ridefinizione delle forme dell'umano. La crisi del soggetto operante, in questo senso, è una sfida pedagogica che chiede di immaginare nuove forme di agire, nuove configurazioni del sapere pratico, nuovi modi per restituire profondità e senso a ciò che chiamiamo ancora "lavoro".

3. Il concetto di "tempo macchina" e la ridefinizione dei ritmi lavorativi

Uno degli effetti meno evidenti ma più profondi dei cambiamenti sopra accennati, riguarda la trasformazione del tempo del lavoro. Non si tratta semplicemente di una riorganizzazione degli orari o dei turni, bensì dell'introduzione di un nuovo regime temporale che investe l'intera esperienza dell'agire. L'automazione e la velocità dettata dai sistemi di intelligenza artificiale impongono una temporalità funzionale e immediata, fondata su rapidità e continuità operativa, che comprime il tempo riflessivo e dialogico. Si tratta però di un fenomeno solo in parte nuovo, già Simone Weil descriveva l'eteronomia del ritmo produttivo e la subordinazione della persona ai tempi della macchina, con il rischio di ridurre l'azione a mera prestazione misurabile (Weil, 1994). Oggi quella logica si intensifica e si generalizza: il "tempo-macchina" diventa digitale, continuo e predittivo, orchestra microtempi attraverso piattaforme e metriche in tempo reale, sincronizzando la soggettività ai cicli automatizzati (Kraus, Ferraris, Bertello, 2023). La novità non è l'esistenza di un tempo eterodiretto, ma la sua pervasività algoritmica e la sua granularità, che penetrano anche le attività cognitive e relazionali, restringendo gli spazi di interpretazione e giudizio che la pedagogia è chiamata a preservare e coltivare.

Viene meno la possibilità di negoziare il ritmo dell'azione, di appropriarsi del tempo attraverso l'esperienza e di trasformarlo in apprendimento (Weil, 1994, pp. 47, 266; Kellogg, Valentine, Christin, 2020; Aloisi, De Stefano, 2022). Il lavoratore è immerso in un flusso continuo di compiti, spesso frammentati, la cui successione è determinata esternamente e il cui significato resta spesso opaco a chi li svolge; la dimensione temporale, da spazio di costruzione e di trasformazione, diventa vincolo ma soprattutto accelerazione (Panciroli, Rivoltella, 2023 p.77).

Il lavoro, pedagogicamente inteso, presuppone un tempo *lento*, disteso, capace di accogliere la ripetizione, l'errore, il dubbio, l'approfondimento. Il tempo formativo è un tempo *abitabile*, attraversato dalla parola, dall'attesa e dalla recipro-



cià. L'automazione, i tempi accelerati dei sistemi di AI invece, tendono a comprimere il tempo, a renderlo sempre più *funzionale* e meno *esperienziale*, sostituendo alla riflessione la prontezza, alla comprensione l'adattamento, all'elaborazione la reazione (Benasayag, Schmit, 2004). Accade allora che l'apprendimento non risulti più alla base dell'azione, ma la insegue affannosamente, non si agisce più per apprendere ma per adattarsi; non si cerca più di "trasformare" ma di eseguire. Il tempo macchina produce una pedagogia implicita che si potrebbe definire dell'efficienza, che naturalizza la velocità come valore, la disponibilità continua come virtù, l'interruzione come disfunzione. Ne deriva allora un modello conforme a un paradigma prestazionale, in cui i soggetti sono formati per rispondere a bisogni esterni, anziché per interrogare il senso di ciò che fanno (Dardot, Laval, 2014).

Il tempo macchina esclude così il tempo della riflessione, l'azione lavorativa perde spessore narrativo, non è più inscritta in una biografia, ma in una sequenza di task standardizzati e decontestualizzati. L'apprendimento si riduce a un aggiornamento tecnico, a una riqualificazione continua dai sistemi, ma priva di esperienza. A queste condizioni il tempo educativo si perde nel tempo performativo, non c'è più tempo per formarsi, ma solo per funzionare³.

Risulta allora necessario, con sguardo pedagogico, contrastare al tempo macchina un'altra concezione di temporalità: non il tempo della resa immediata, ma quello della maturazione; non la rapidità, ma la durata; non la standardizzazione, ma la singolarità. Ritrovare il tempo del lavoro come tempo *formativo* significa riscoprirne la dimensione generativa, esperienziale e trasformativa. Significa, soprattutto, restituire ai soggetti la possibilità di abitare il tempo del loro agire, anziché esserne travolti, capendone i significati dell'agire.

Più che un rovesciamento, si tratta di una correzione di paradigma, non il lavoro come luogo di rallentamento contrapposto alla produzione, ma come spazio di tempi qualificati entro cadenze comunque orientate a risultati e sostenibilità economica. La pedagogia, in questo quadro, non invita le imprese a rinunciare all'efficienza o al profitto, opera piuttosto per riconfigurare i ritmi dell'agire professionale in modo da preservare la singolarità di chi lavora e accrescere la qualità del fare. Ciò significa integrare, nella trama operativa, spazi strutturati di riflessione e apprendimento in itinere (briefing e debriefing brevi, retrospettive di processo, revisione tra pari), forme di accompagnamento (tutor aziendale, mentoring,

3 Per una contro-tendenza educativa, si veda l'idea scolastica come "tempo liberato" e sospensione dell'urgenza, che restituisce alla formazione una temporalità di attenzione e non mero investimento produttivo, Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: The future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84-95. (cit. pp. 86-90, 92-93).



coaching), dispositivi di tutela e cura (tempi di aggiornamento, diritto alla disconnessione) e margini di autonomia regolata (micro-decisioni sul come, possibilità di adattare procedure, job rotation/crafting) (Ortega, 2001). In questa prospettiva, l'alternanza tra esecuzione e riflessione non rallenta il lavoro ma ne eleva la qualità (riduce errori, sostiene sicurezza, abilita miglioramento continuo), mentre la "spendibilità" resta un effetto di una formazione che mette al centro la soggettività. Così intesa, la pedagogia non stigmatizza l'automazione, ma contribuisce a restituire al lavoro un ritmo umano, fatto di accelerazioni necessarie e di pause intenzionali, di continuità e di ritorni, in cui la persona che lavora può interpretare, decidere e dare senso al proprio operare.

4. Verso una nuova idea di soggettività operante

Nel quadro appena delineato dall'automazione e dalla diffusione pervasiva dei sistemi di intelligenza artificiale, il lavoro viene sempre più inquadrato entro una razionalità tecnico-procedurale: contano l'esito misurabile, la rapidità dell'esecuzione, la replicabilità standardizzata dei processi. In questa prospettiva, il lavoratore è ridotto a nodo di rete, ovvero funzione adattabile, attuatore "intelligente" ma sostituibile. Questo approccio riduce il lavoro a prestazione e la formazione a mero aggiornamento, si impara a usare strumenti, a seguire protocolli, a rispondere alle esigenze del sistema. Ma in questa riduzione, si perde il valore educativo del lavoro come esperienza incarnata, come costruzione di senso, come relazione tra persone e mondi. Il lavoro, pedagogicamente inteso, al contrario, muove da un'altra premessa, che il lavoro non è solo *cosa si fa*, ma *chi si diventa* facendo. La persona preesiste all'attività, non si costituisce attraverso di essa. Il soggetto non si limita a operare, ma si forma operando. Ogni lavoro è un atto formativo, in quanto mette il soggetto in rapporto con la materia, con l'altro, con sé stesso, con il tempo e con il mondo. È in questa prospettiva che la pedagogia può rivendicare una propria specificità teorica e pratica nel ripensare il lavoro contemporaneo (Bertagna, 2011).

La funzione critica della pedagogia consiste allora nel sottrarre il lavoro all'univocità del paradigma tecnico, restituendogli spessore antropologico ed educativo. Critica non intesa come rifiuto ideologico dell'automazione o dei sistemi di intelligenza artificiale, ma sguardo capace di distinguere, di valutare, di discernere: cosa viene guadagnato e cosa viene perduto? Quali soggetti si formano nei nuovi ambienti automatizzati? Quali esperienze diventano invisibili, quali linguaggi si perdono, quali apprendimenti si rendono impossibili?

All'interno di questa cornice, la pedagogia del lavoro non è semplicemente un "luogo di riflessione" che media tra nostalgia dell'artigianato e apologia del digitale, essa svolge una duplice funzione ordinativa e progettuale. Sul versante educativo, definisce fini e criteri che preservano la centralità della persona che lavora,



orientando tecnologie e organizzazione del lavoro alla responsabilità pubblica e al senso dell'agire. Sul versante formativo, progetta, insieme agli attori organizzativi, dispositivi incorporati nei processi (come citato precedentemente, tutoring e mentoring, briefing/debriefing, valutazione formativa, aggiornamento in itinere, diritti di tutela) che garantiscono tempi qualificati per l'esercizio del giudizio pratico e per la crescita di competenze e disposizioni, evitando lo scivolamento nell'addestramento. In questa prospettiva l'innovazione è assunta solo se risponde alla domanda educativa e potenzia soggettività agenti, non passive (Viganò, 2020).

Riconcepire la pedagogia del lavoro come spazio critico implica anche una ridefinizione dei suoi strumenti, non più un semplice addestramento a mansioni, ma una formazione situata e narrativa, che tenga conto dei vissuti, delle biografie, dei contesti. Significa riconoscere che non tutto il sapere operativo è codificabile, che esiste un'intelligenza tacita del lavorare che sfugge alla formalizzazione, ma che costituisce il cuore del gesto competente e del lavoro ben fatto (Sennett, 2008). Il lavoratore contemporaneo è spesso posto in una posizione di controllo debole, ovvero non guida più i processi, ma ne monitora l'efficienza. non partecipa alla costruzione del senso, ma risponde a sollecitazioni esterne secondo logiche preimpostate (Minerva, 2021). Il soggetto è sempre più assorbito da strutture operative che riducono i margini di iniziativa personale, svuotando progressivamente l'agency e l'autonomia nel lavoro (Malavasi, 2019). Il rischio è la formazione di una soggettività passiva, che non agisce ma reagisce, che non costruisce ma gestisce, che non elabora ma seleziona.

In questa configurazione, è necessario ripensare il concetto stesso di soggettività operante, sottraendolo alla retorica dell'adattabilità illimitata del soggetto flessibile. Il soggetto operante non va recuperato nella forma contemporanea del "dominio" sull'attività, quanto piuttosto ricostruito come figura relazionale, riflessiva e situata, capace di abitare criticamente ambienti complessi e ibridi, attraversati da tecnologie che non possono essere semplicemente rifiutate ma nemmeno assunte acriticamente come neutre o inevitabili (Parricchi, 2024).

Ciò che occorre, da una prospettiva pedagogica, è un lavoro di rinegoziazione teorica e pratica della soggettività, pensando il soggetto come processo, non come entità fissa; come esito di una relazione con il tempo, il sapere, l'incontro con l'altro. La soggettività operante può così essere intesa come emergente, incarnata e mediata, capace di resistere all'automazione non nella forma del rifiuto, ma in quella dell'appropriazione critica. È in questo senso che il concetto di "saper fare" riacquista centralità, non come abilità tecnica, ma come sapere situato che integra sapere esplicito e sapere tacito, competenza e giudizio, efficienza e cura (Malavasi, 2019).

Allo stesso modo, è centrale la dimensione temporale della soggettività. Come mostrato in precedenza, l'automazione e i sistemi di IA impongono un tempo macchina che è accelerato e performativo, la soggettività operante ha invece bisogno di un tempo altro, per comprendere, sbagliare, rielaborare e significare



l'azione in atto. Ritrovare il tempo del soggetto significa opporsi alla compressione temporale del lavoro automatizzato e riconoscere che formare non è mai semplicemente trasmettere, ma costruire uno spazio-tempo condiviso in cui possa avvenire una trasformazione reciproca (Minerva, 2021; Parricchi, 2024).

In questa direzione, la pedagogia del lavoro può assumere un compito generativo, non (solo) la tutela della soggettività come valore in sé, ma la costruzione di ambienti educativi in cui la soggettività possa emergere e interrogarsi. Tali ambienti non sono necessariamente esterni ai luoghi del lavoro automatizzato e pervasi dalla IA, ma possono coincidere con essi, a condizione che siano abitati in modo riflessivo e narrativo. La narrazione, in particolare, costituisce uno strumento potente per il recupero della soggettività, raccontare il proprio lavoro, nominarne i gesti, condividere le ambivalenze, permette di restituire senso all'agire, di trasformare l'azione in esperienza e l'esperienza in conoscenza (Potestio, 2020a p. 92), una narrazione che, in chiave weilliana, significa anche misurarsi con ciò che nell'esperienza resiste al linguaggio, l'«inesprimibile, [che] a forza di volerlo esprimere, si degrada» (Potestio, 2020b p. 12)

Infine, pensare una nuova soggettività operante significa assumere una postura pedagogica orientata non all'adattamento, ma all'autonomia critica. In tempi in cui l'azione umana è delegata a sistemi sempre più sofisticati, educare al lavoro significa educare a discernere, a prendere posizione, a decidere quando conformarsi e quando disobbedire. La soggettività che la pedagogia del lavoro è chiamata a formare non è né quella dell'imprenditore di sé, né quella dell'utente passivo, ma quella della *persona operante*, ovvero un soggetto che agisce nel mondo del lavoro senza smettere di porsi domande su ciò che fa, su ciò che vale, su ciò che potrebbe essere fatto diversamente.

5. Conclusioni. Per una pedagogia dell'umano nell'automazione

Il soggetto operante, inteso come centro simbolico, decisionale e relazionale dell'agire, viene progressivamente disarticolato da sistemi automatizzati che ne assorbono le funzioni, ne anticipano le scelte, ne riconfigurano comportamenti e margini di azione. In questa riconfigurazione, non si gioca soltanto una trasformazione funzionale, ma una cesura culturale, il passaggio da un'idea di lavoro come attività formativa a un lavoro come sequenza di operazioni ripetitive e standardizzate.

In tale scenario, non basta aggiornare saperi e metodologie, occorre ripensare radicalmente l'orizzonte teorico e operativo. Come è stato osservato dall'economista Andrea Precipe, «l'avvento e la diffusione pervasiva e repentina dell'intelligenza artificiale (IA) generativa trasformano sia le modalità e i processi di apprendimento sia l'organizzazione del lavoro, e pongono domande sull'efficacia nel medio-lungo periodo dei modelli educativi» (Precipe, 2024, p. 9). Da qui



l'esigenza di interrogare non tanto *che cosa* insegnare in un mondo automatizzato, quanto *perché e per chi*, in un contesto in cui l'agire umano rischia di essere risucchiato nella logica della mera funzionalità. L'agency, da qualità presunta, diventa compito da costruire, con la relativa necessità di creare contesti educativi capaci di restituire tempo alla riflessione, spazio alla soggettività, significato all'azione. Come ha visto con lucidità Guardini, la trasformazione tecnico-organizzativa della produzione non modifica solo i processi ma riconfigura il soggetto che lavora, separando progressivamente il sapere dall'agire: «Trae origine di qui un ordine di strutture che sono pensate e prodotte dall'uomo, ma che, nella loro costruzione ed azione, si allontanano sempre più da un'organizzazione umana... [...] Nella misura in cui si sviluppa la macchina, viene a cessare quella forma di lavoro immediato in cui cooperano l'occhio, la mano, la volontà... [...] Nasce "l'operaio" servo della macchina» (Guardini, 1954, pp. 55-56) Questa diagnosi, formulata per la fabbrica novecentesca, investe anche gli odierni regimi algoritmici e automatizzati; accade che la standardizzazione dei processi tende a separare conoscenza e decisione, riducendo lo spazio del giudizio situato e della creatività operativa. Urgono pertanto itinerari pedagogici che riconnettano mano-mente-significato; l'urgenza pedagogica non è pertanto un adeguamento funzionale, ma portare il governo del potere tecnico in funzione della soggettività e della cooperazione, «ordinare il potere» perché l'azione resti umana (Guardini, 1954 p. 9). In questa prospettiva, le cautele espresse nel dibattito sull'IA convergono su un punto: non si tratta di arrestare la ricerca, ma di progettare ambienti d'uso e pratiche formative che preservino responsabilità, cooperazione e iniziativa umana. Come ha osservato Yoshua Bengio, docente presso l'Università di Montreal considerato il pioniere delle reti neurali e del deep learning, in una recente intervista, «con l'intelligenza artificiale stiamo costruendo macchine che possono superarci; nelle mani sbagliate, i rischi sono enormi [...] L'intelligenza delle macchine è molto diversa dalla nostra: è come quella di un essere umano che ha fatto moltissimi anni di università ma è paralizzato, o meglio, non ha un corpo»⁴. Per la pedagogia del lavoro, ciò implica ridefinire curricula e dispositivi didattici promuovendo alfabetizzazione dei modelli generativi, trasparenza dei processi, accountability delle decisioni assistite da algoritmi e comunità di pratica capaci di riconoscere e negoziare i confini tra automatizzazione e agency.

Il «tempo macchina», scandito in una scansione operativa, veloce e performante del lavoro, chiude i margini dell'esperienza, dell'apprendimento, della re-

4 Riccardo Luna, «Bengio, uno dei padri dell'AI: "Con l'intelligenza artificiale stiamo costruendo macchine che possono superarci. Nelle mani sbagliate rischi enormi"», *Corriere della Sera*, Tecnologia, 12 settembre 2025, online, https://www.corriere.it/tecnologia/25_settembre_12/yoshua-bengio-intervista-papa-intelligenza-artificiale-ai-rischi-3ffc80ae-cbb8-4107-8515-2a1cc9fc1xk.shtml, ultimo accesso 15 settembre 2025.



lazione. Contrastare questa “temporalizzazione” non significa mitizzare un passato ormai impraticabile, bensì riaprire il lavoro alla sua funzione formativa, spalancarlo ad un tempo d’imparare con il corpo, nella relazione, attraverso la non chiusura.

Rifiutando ogni determinismo tecnologico, la pedagogia può esercitare una funzione critica e generativa, può aiutare a continuare ad abitare le trasformazioni tecniche senza subirle, interrogare le logiche sottese ai processi automatizzati, a riattivare l’operare propriamente educativo proprio là dove esso sembra mancare, ovvero nei luoghi digitalizzati e nei gesti ripetuti. La posta in gioco non è l’accettazione o il rifiuto della tecnologia, quanto la possibilità di poter darle un nuovo significato, di farla transitare da vincolo a occasione, da dispositivo a mediazione.

In questo orizzonte, il soggetto operante del futuro non potrà più essere pensato nei termini di un centro sovrano dell’azione, ma come figura fragile e situata, nodo in una rete di relazioni tecniche e simboliche, esposta ma anche capace di generare nuove forme di senso. La pedagogia non fornisce risposte tecniche, ma categorie interpretative, domande generative, posture critiche. Non indica cosa fare, ma come e perché pensare ciò che si fa.

Questa è la sfida che oggi siamo chiamati a raccogliere, non inseguire le tecnologie, ma educare a guardarle negli occhi; non proteggere nostalgicamente una soggettività perduta, ma coltivare le condizioni per una soggettività nuova; non difendere l’umano come essenza, ma formarlo come possibilità di dare significato all’agire, anche laddove esso corre il rischio di svuotarsi. In questo esercizio la pedagogia del lavoro può ancora rivendicare il suo ruolo e la sua funzione: non restando ai margini, ma nel cuore stesso delle trasformazioni in corso, in termini kahneமானian, generando condizioni in cui il “pensare lento” possa bilanciare l’urgenza del “pensare veloce” (Kahneman, 2012).

Bibliografia

- Aloisi A., De Stefano V. (2022). *Your boss is an algorithm: Artificial intelligence, platform work and labour*. Hart.
- Arendt H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Bonpiani. (Opera originale pubblicata 1958, trad. ita di Sergio Finzi)
- Benasayag M., Schmit G. (2004). *L’epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Berardi F. (2016). *L’anima al lavoro: Alienazione, estraneità, autonomia*. DeriveApprodi. (Opera originale pubblicata 2009)
- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). FrancoAngeli.
- Bertagna G. (2018). *Educazione e formazione: Sinonimie, analogie, differenze*. Studium.
- Bertagna G. (2019). Persona e relazione: per un’epistemologia pedagogica. *Ricerche di psicologia: 1*, 119-141.



- Biesta G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta G. (2012). Good education in an age of measurement. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 808–825.
- Bocca G. (1992). *Pedagogia e lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocca G. (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Bocca G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini Studio.
- Braverman H. (1998). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. Monthly Review Press.
- Carletti A., Varani A. (2009). Educazione e incertezza: Una sfida necessaria. *Riflessioni sistemiche*, 1, 154–162.
- Chen B. (2025). Beyond tools: Generative AI as epistemic infrastructure in education. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.06928>
- Chicchi F., Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Futura/Ediesse.
- Costa M. (2022). Formazione, innovazione e modelli pedagogici per la formazione dei lavoratori. In A. Galimberti, A. Muschitiello (eds.), *Pedagogia e lavoro: Le sfide tecnologiche* (pp. 19–37). Aras.
- Cukier K., Mayer-Schönberger V. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt.
- Dardot P., Laval C. (2010). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. La Découverte. / It.: *La nuova ragione del mondo* (2013). DeriveApprodi.
- Feenberg A. (2002). *Transforming technology: A critical theory revisited* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità, sfide*. Raffaello Cortina.
- Ford H. (2019). *Today and Tomorrow: Commemorative Edition of Ford's 1926 Classic*. Routledge.
- Guardini R. (1954). *Il potere*. Morcelliana. (Opera originale pubblicata 1951)
- Han B.-C. (2020). *La società della stanchezza. Nuova ediz.* Nottetempo. (Opera originale pubblicata 2010)
- Holmes W., Tuomi I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Kahneman D. (2012). *Pensieri lenti e veloci* (Laura Serra, Trad.). Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 2011).
- Kellogg K. C., Valentine M. A., Christin A. (2020). Algorithms at work: The new contested terrain of control. *Academy of Management Annals*, 14(1), 366–410. <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0174>
- Kellogg K. C., Valentine M. A., Christin A. (2020). Algorithms at work: The new contested terrain of control. *Academy of management annals*, 14(1), 366–410.
- Kraus S., Ferraris A., Bertello A. (2023). The future of work: How innovation and digitalization re-shape the workplace. *Journal of Innovation & Knowledge*, 8(4), 100438. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100438>
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Vita e Pensiero.



- Minerva F. P. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano. *Pedagogia e utopia. Rivista di Scienze dell'Educazione*, 59(1), 52–67.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carrocci.
- Ortega J. (2001). Job rotation as a learning mechanism. *Management science*, 47(10), 1361-1370.
- Panciroli C., Rivoltella P. E. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Scholé–Morcelliana.
- Parasuraman R., Sheridan T. B., Wickens C. D. (2000). A model for types and levels of human interaction with automation. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics – Part A: Systems and Humans*, 30(3), 286–297. <https://doi.org/10.1109/13468.844354>
- Pasquale F. (2015). *The black box society: The secret algorithms that control money and information*. Harvard University Press.
- Potestio A. (2020a). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Studium.
- Potestio A. (2020b). La narrazione del lavoro di S. Weil. Note pedagogiche su "La condizione operaia". *CQIIA Rivista*, 31, 9-21.
- Prencipe A. (2024). *Università generativa*. Il Mulino.
- Rifkin J. (1995). *The end of work: The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. Tarcher/Putnam.
- Schön D. A. [1993] (2024). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Sennett R. (2024). *L'uomo artigiano* (A. Bottini, Trad.). Feltrinelli. (Opera originale pubblicata 2008)
- Serbati A. (2011). Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali. *Italian Journal Of Educational Research*, (7), 53-70.
- Strollo M. R. (2018). La formazione pedagogica alla “rovescia”: Dalla pratica alla formalizzazione del sapere. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 99–122. <https://doi.org/10.30557/MT00024>
- Suchman L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.
- Susskind D. (2020). *A world without work: Technology, automation and how we should respond*. Penguin UK.
- Taylor F. W. (1914). Scientific management: reply from Mr. FW Taylor. *The Sociological Review*, 7(3), 266-269.
- Viganò R. M. (2020). Parlare di metodi di ricerca pedagogica non è questione di tecniche. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 27–35.
- Weick K. E., Weick K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3, No. 10.1002). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Weil S. (1994). *La condizione operaia* (F. Fortini, Trad.; G. Gaeta, Postf.). SE. (Opera originale pubblicata 1951)
- Zuboff S. (2019). Surveillance capitalism and the challenge of collective action. *New Labor Forum*, 28(1), 10–29. <https://doi.org/10.1177/1095796018819461>
- Zuboff S. (2023). The age of surveillance capitalism. In *Social theory re-wired* (pp. 203-213). Routledge.



Promoting agency and active citizenship in an integrated adult education program (CILIA-T) in the U.S.

Promuovere l'agentività e la cittadinanza attiva nell'educazione degli adulti in un programma integrato CILIA-T negli Stati Uniti

Aydın Yücesan Durgunoğlu

University of Minnesota Duluth, Minnesota, U.S., Email: adurguno@d.umn.edu

John Trerotola

Fairfax County Public Schools, Virginia, U.S., jtrerotola2008@gmail.com

Erin Cary

University of Minnesota Duluth, Metro North ABE, Minnesota, U.S., cary0011@d.umn.edu

Abstract

For immigrants and refugees to adapt and become active participants in their new country, in addition to language and digital skills, they need to understand the history, systems and rules. In this article, we describe a new curriculum we have developed for adult learners in the United States, called CILIA-T (Content Integrated Language Instruction for Adults with Technology Support). It integrates academic English, digital literacy, civics and U.S. History knowledge, while encouraging critical thought and building awareness of how learners can contribute their voices to their adopted communities. We also discuss its key approaches for possible implementations in other communities.

Keywords: agency, active citizenship adult education.

Affinché immigrati e rifugiati possano adattarsi e diventare partecipanti attivi nel loro nuovo Paese, oltre alle competenze linguistiche e digitali, è necessario comprenderne la storia, i sistemi e le regole. In questo articolo, descriviamo un nuovo curriculum che abbiamo sviluppato per studenti adulti negli Stati Uniti, chiamato CILIA-T (Content Integrated Language Instruction for Adults with Technology Support). Integra inglese accademico, alfabetizzazione digitale, educazione civica e conoscenze della storia degli Stati Uniti, incoraggiando al contempo il pensiero critico e sviluppando la consapevolezza di come gli studenti possano contribuire con la propria voce alle comunità di adozione. Discuteremo anche i suoi approcci chiave per possibili implementazioni in altre comunità.

Parole chiave: agentività, cittadinanza attiva, educazione degli adulti.

Citation: Durgunoğlu A.Y., Trerotola J., Cary E. (2025). Promoting agency and active citizenship in an integrated adult education program (CILIA-T) in the U.S.. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 64-72.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-05>



Across the globe, immigrants and refugees share a common goal: to take the steps needed to improve their lives and become productive, contributing members of their new communities. Successfully adapting to life in a new country requires more than just language and digital skills—it also calls for an understanding of the country's history, systems, and civic rules. In this article, we introduce CILIA-T (Content Integrated Language Instruction for Adults with Technology Support), a new curriculum we developed for adult learners in the United States. CILIA-T integrates civics, history, academic language, and digital skills in an efficient and cohesive way to support learners' full participation in their communities.

In this paper, we will first describe this new curriculum and then demonstrate how we address the two important questions posed in this special issue of the journal: (1) How do we move from competence to agency; that is, how do we move beyond only delivering content and, instead, support the adult learners to navigate complex and uncertain systems, by fostering their self-efficacy, critical analysis and self-direction? (2) How do we design a curriculum that acknowledges education and lifelong learning as a basic human right and encourages active citizenship? Our goal is to illustrate how we addressed these two relatively abstract and difficult topics, namely agency and active citizenship, in the messy, complex real-world contexts of adult education.

Although addressing these two topics is essential for any adult education setting, they pose a special challenge for programs working with refugees and immigrants for two reasons. First of all, refugees and immigrants may not have completed their education due to war, conflict and difficult circumstances that led them to leave their homes and seek refuge and opportunity in other parts of the world. This implies that they may need additional support in restarting their educational journey. Also, the emerging second language skills of refugees and immigrants may pose a challenge to performing higher order thinking tasks and critical analyses on complex civics, history and technology topics. Hence, conscious effort is needed to overcome these challenges and to build enough linguistic and multimedia support to encourage student resilience in employing this advanced critical engagement, despite limited proficiencies in their new language.

1. Education as a basic human right

The first part of the Article 26 of the United Nations Universal Declaration of Human Rights states that everyone has a right to education, with technical and professional education made generally available (for adults) with the understanding that education is necessary for the autonomy, dignity and full citizenship of adults (Gadotti, 2011). Developing adults' capabilities enables individuals to choose and accomplish their own goals (agency).



The second part of the article states that “Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms.” This implies that education is not only a right but also a vehicle for helping people grow, understand human rights and respect others. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

2. How is adult education related to individual and societal development, including active citizenship?

Adult education, especially literacy development, leads to greater access to many other rights of life to which humans are entitled. At the level of the individual, as their comprehension and expression skills improve, individuals can now perform certain daily tasks (such as shopping, going to a hospital) independently (Durgunoglu et al., 2003). Such steps lead to increases in self-esteem and self-efficacy (Öztan et al., 2021). Several global surveys indicate that higher literacy levels are associated with higher subjective well-being reported by the individuals (Post, 2016). As individuals engage more fully in society, this increased autonomy may influence their involvement in decision-making processes at home and within the community, potentially leading to higher levels of civic participation.

Adult education also matters at the societal level. A well-educated population has physical, social and political advantages. There is now growing evidence that parental, especially maternal literacy proficiencies are a strong predictor of children’s educational outcomes, indicating intergenerational patterns in educational attainment (Sastry, Pebley, 2010; UNESCO, 2006). As maternal literacy levels increase, child mortality rates become significantly lower (Balaj et al., 2021). Global survey results indicate that as literacy levels increase in a society, pluralistic views and openness to new experiences also increase, implying greater understanding of the value of different ideas, beliefs and cultures and their right to exist together. Higher literacy levels are accompanied by higher levels of political efficacy, that is, the belief that political actions by citizens can have an impact. Such a sense of efficacy is a precursor of active citizenship, which is essential for democracies to function and thrive (Post, 2016).

To summarize, it is essential for individuals to understand the characteristics, systems and history of their society, in order to engage and function effectively in their communities, leading to both individual, societal and economic development. For refugees and immigrants, this is accompanied by an additional challenge: having enough language skills to understand their new communities to improve their lives and to contribute to society. Our curriculum addresses this challenge with an integrated approach.



3. CILIA-T (Content-Integrated Language Instruction for Adults with Technology Support)

Although increasing literacy levels are associated with many desirable outcomes, adult education programs can vary in quality and effectiveness (UNESCO, 2022). Therefore, it is useful to design curricula that not only deliver a specific history, civics, language and digital skills content, but also invite critical thinking, analysis and action for refugees and immigrants (and other adult students) to foster their knowledge and full participation in their communities.

CILIA-T, developed by experienced adult educators in the United States, is such a curriculum (<https://sites.google.com/d.umn.edu/cilia-t>). As the name implies, it teaches academic English, U.S. History, Civics and digital skills in an integrated fashion, thus addressing three main needs of adult language learners in the United States: (a) English proficiency; (b) understanding U.S. history, culture and systems; and (c) digital skills.

CILIA-T is in the form of an e-book that is free and open-access. There are also six videos and educator resources to build digital skills. It is mostly intended for intermediate/advanced-level adult English learners but can also be used with native speakers who are working towards completing their secondary education credentials. Each module can be covered within 6-8 hours of class instruction. It can be used in online, in-person or hybrid classrooms. The curriculum has been tried out in six pilot classrooms, and revised based on the class observations, and from teacher and student feedback.

The 16 modules of CILIA-T cover civics topics such as the following: Immigration and Global Human Movement; Forms of Government, Branches and Powers of Government, Civics and Community. Some examples of history topics are: U.S. Civil War and Reconstruction; Industrialization and Labor; U.S. International Relations; Civil Rights and Beyond.

Each module has the following basic structure with separate sections:

1. Warmup and Introduction: Usually through some type of media source such as a photograph or video, learners complete some exercises as a class to activate what they already know about the topic to be studied. The theoretical, guiding questions of each module are briefly introduced. Learners are also shown the historical timeline to situate when the relevant events of the module took place. Each module has an anchor text that is written at a simpler level of English but discusses complex historical and civics topics such as the Industrial Revolution or rights covered in the U.S. Constitution. The crucial vocabulary to understand this anchor text is introduced here as well.
2. Getting the gist: The anchor text is read several times to accomplish different goals. During the first exposure to the reading, the goal is to get a sense of the topic. Here, learners listen to a recording as they follow the written text,



- either on paper or on the computer. Then they summarize the main points they noticed and ask any questions.
3. Deep comprehension and vocabulary: The second reading of the text occurs in a more intense fashion. Each paragraph is read aloud by the learners, followed by answering text-based questions and studying the new vocabulary within the context of the topic. The text includes visuals (maps, photos, paintings, graphs) to support readers' comprehension.
 4. Building fluency: The goal of the third reading of the text is to build fluency. As students take turns reading the text with a partner or in small groups, they interact with the text as a whole. After this activity, learners review new vocabulary using digital tools such as electronic flashcards. This is followed by a dictation task. Since language development is reinforced by speaking and listening, students listen to sentence(s) from the text and write what they exactly hear.
 5. Think and Apply 1: The first "Think and Apply" activity encourages the students to think deeply about the topic they have studied. The goal is to build connections between text, related themes and their own experiences. For example, in the history module about the U.S. Civil War, slavery and race relations, the Think and Apply activity is about critically examining the U.S. Census survey and how people are expected to self-identify their ethnicity and race on these government documents. In addition, other activities in this section give students real world connections by having them find their representatives in government, while others have them practice determining the credibility of a source.
 6. Digital practice: Next learners practice transferable digital skills in context, especially to facilitate community access and participation. For example, they practice accessing information on the internet, distinguishing between reliable and unreliable information, and practicing good digital citizenship by protecting both themselves and others.
 7. Word workshop: In this section, there is explicit study of word structures such as morphemes (e.g. *-ion* elect/election). Morphemes provide a generative tool to figure out the meanings of unfamiliar words using these parts as a guide. There is also the study of connectors that are useful in expressing critical analyses (e.g. *similar to*, *instead of*). These constructs are also practiced within the context of the module topics. Here students also do another digital flashcard task to review vocabulary from the past modules.
 8. Fourth reading: The whole class reads and listens to the text once more to remember the content and to get ready to answer the critical thinking questions and summarize the main ideas. For example, in one module that focuses on industrialization and labor, critical thinking questions ask the students to think about the positives and negatives of producing something by hand versus by a machine. In another module about international relations, students



are asked to discuss how diplomatic relations between nations changed after both world wars.

9. Think and Apply II: In this second critical thinking exercise, usually additional sources and viewpoints are explored. For example, in the history module that is about the Indigenous peoples of the Americas, the Think and Apply activity includes analysis of a recent news story about children who were in a plane crash in a Colombian jungle and the kinds of indigenous knowledge that they had used to survive. Another skill that students work on in these Think and Apply activities is the analysis of visual information such as charts, graphs, and even paintings.
10. Module project: In every module the final activity is a culminating project that requires reflection and open-ended/creative application of the issues discussed in the module. For example, in the civics module about the U.S. Constitution, the students learn about the original constitution and the amendments that were added in light of changing conditions in the U.S. The project is to collaborate on writing an additional amendment that should be added to the Constitution, and to provide an argument as to why it's necessary in today's society. In addition, the final project of the last module asks students, after they have conducted some research, to determine a way that they can increase their civic participation in society. This goal is expressed in a structured writing assignment, and students present it to the whole class, partner or small group.
11. Self-check: Students end the module by taking a self-assessment online. The multiple-choice questions ask about the history and civics topics in the module. The learners can do the test on their own, retry questions if their response is incorrect and get their final score at the end.

In all of critical thinking activities (such as imagining an ideal government, finding the names and writing to decision-makers, considering how government prioritizes spending, forecasting the impact of today's decisions for seven generations) are examples of "problem-posing" (cf. Freire, 1970/2000) in which learners are prompted with inductive discussion, questions and images to analyze social and political structures and pose solutions within their reach (Spener, 1993).

4. How does CILIA-T foster agency and active citizenship?

As Shaull wrote in the Introduction to the 30th anniversary edition of Freire's book *Pedagogy of the Oppressed*, "[Education] becomes the practice of freedom, the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world" [Freire, 1970/2000, p.34]. In this final section, we highlight the main practices in our



curriculum designed to accomplish the goals of agency and active citizenship summarized in this quote. We hope that this list of practices can be useful for other educators designing programs with similar goals.

4.1 Provide relevant content as the starting point in order to build a foundation for deeper thinking

- Integrate language instruction and content area(s) such as civics and history. Two reasons for this: (a) Adults have limited time and resources, so accomplish multiple goals with each activity (b) provide content within a setting, rather than in a decontextualized manner (e.g. learn email etiquette as a digital skill, but do it within a civic participation example, i.e. an email to the mayor's office advocating a local need);
- Beyond just conversational skills, teach academic language to enable comprehension and expression of critical analyses, learning about connectors to facilitate critical comparisons and contextualization;
- Teach language in a generative fashion, learning to learn. e.g. Learn about morphemes to be able to figure out unfamiliar words that the learners encounter;
- Use AI responsibly to build agency e.g. edit one's written text to correct linguistic errors and to match the intended audience;
- Synthesize information from multiple sources and in multiple modalities (videos, graphs, maps, pictures). Today's society requires evaluation, comprehension and integration of multiple sources in multiple formats, hence digital skills play an integral part in interacting with complex topics. Enhance critical literacy, the ability to analyze and differentiate between valid and invalid sources from these multiple modalities.

4.2 Treat adult learners with respect, build agency

- Treat adults as the knowledgeable individuals that they are, build on their existing experiences and knowledge;
- Encourage adults to reflect on their own growth, self-determine and self-regulate their understanding of the world and develop healthy communicative norms that transfer to other contexts (Kellenberg, et al., 2018);
- Understand adults can do critical analyses, deep thinking even with limited language skills. In an experimental study we showed that adults are certainly capable of deep analyses, and higher order inferences despite expressing these ideas with limited vocabulary and grammar (Jarrard, et al., 2026);
- Encourage group work, and for the students to learn from each other



4.3 Go beyond content delivery, facilitate critical thinking, application, action, active citizenship

- In the learners, encourage critical perspectives, understanding of the main ideas, comparing/contrasting, evaluating;
- Develop academic language skills beyond conversational skills by inviting deep discussions on civics and history topics, by answering big thematic questions informed by content knowledge developed during the lessons;
- Apply information in different contexts for flexible understanding and application of content;
- Use authentic and primary materials as much as possible, by providing some support, such as also including a simplified version of complex texts, using digital, multimodal support to make the content more accessible;
- Connect the past and present with the realization that certain topics, themes, events are not occurring for the first time;
- Emphasize that history does not happen in a "vacuum" and there are many causes/effects for events;
- Discuss that a past/present event is not isolated and that social, political, economic events etc. are happening simultaneously on a global scale. Those interconnections may have ramifications for both the present and the future;
- Recognize that historical events and topics deserve to be interpreted through a diverse and multiperspective lens, necessitating questions such as: Whose voice is missing from the story? Would a certain individual or group interpret this event the same or differently? What can a student do with the new information and interpretations;
- Realize that history is complex and events and issues are constantly evolving and may not be "solved." Instead, it is necessary to critically examine and re-examine them in a way to provide a catalyst for positive change to current problems or questions. Stress that understanding the history and civics of a society provides a context to one's "place" in that society. This can help answer questions such as
 - What rights/responsibilities do I have now?
 - What rights/responsibilities would I not have if I lived here a certain number of years ago?
 - How can I use my "voice" and/or what tools are available to me to be an "active citizen" and potentially use those tools to affect awareness/change to societal issues in my community, nation and the world?



References

- Balaj M., et al. (2021). Parental education and inequalities in child mortality: a global systematic review and meta-analysis. *The Lancet*, 398(10300): 608-620. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00534-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00534-1)
- Durgunoğlu, A. Y., Öney B., (2003). Development and evaluation of an adult literacy program in Türkiye. *International Journal of Educational Development*, 23(1): 17-36.
- Freire P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.; M. B. Ramos, Trans.; D. Macedo, Introduction). New York, NY: Continuum.
- Gadotti M. (2011). Adult education as a human right: The Latin American context and the ecopedagogic perspective. *International Review of Education*, 57(1-2), 25. doi:10.1007/s11159-011-9205-0
- Jarrard C., Greenberg D., (forthcoming). Building and using background knowledge to strengthen English Language Learners' understanding of complex Texts. To be presented at COABE conference.
- Kellenberg, Schmidt (2018). The adult learner: Self-determined, self-regulated, and reflective. *Signum Temporis: Journal of Research in Pedagogy and Psychology*, 9(1): 23-29. doi:10.1515/sigtem-2017-0001
- Öztan E., et al., (2021). Women's empowerment through lifelong learning: The Case of empowerment and literacy program for young women in Türkiye. In M. Carlson, B. Halldórsdóttir, B. Baranovic, A. Holm, S. Lappalainen & A. Špehar (Eds.), *Gender and Education in Politics, Policy and Practice – Transdisciplinary Perspectives* (pp. 91-108). Springer.
- Post D. (2016). Adult literacy benefits? New opportunities for research into sustainable development. *International Review of Education*, 62: 751–770 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9602-5>
- Sastry N., Pebley A. R. (2010). Family and neighborhood sources of socioeconomic inequality in children's achievement. *Demography*, 47(3): 777-800.
- Spener D. (1993). The Freirean approach to adult literacy education. In J. Crandall, J. Kreeft Peyton (Ed.) *Approaches to Adult ESL Literacy Instruction* (pp. 75-98). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co., Inc.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). (2022). 5th global report on adult learning and education: <https://www.uil.unesco.org/en/grale5?hub=270>



Human Development in the Algorithmic Era: A Quantitative Analysis of the Impact of Adult Education and Training on Soft Skills

Sviluppo umano nell'era algoritmica: un'analisi quantitativa sull'impatto dell'educazione e formazione degli adulti sulle soft skills

Andrea Cegolon

Professore Associato PAED-01/A, Università di Macerata, andrea.cegolon@unimc.it

Abstract

The accelerating diffusion of Artificial Intelligence (AI) and automation critically highlights the strategic importance of soft skills, interpersonal, cognitive, and self-management capacities that distinguish human agency and foster holistic individual development in digitalized workplaces. This paper examines whether adult education and training (AET) stimulates soft skill development in Italy, a context where policy and employer-driven programs have historically prioritized technical competences (hard skills). Using nationally representative data from the INDACO-Adults 2022 survey (N = 40,477), we construct a soft skills index via a Graded Response Model (GRM) and estimate OLS regressions to assess the association between AET participation and self-perceived skills. Results indicate a positive and significant relationship, robust to multiple controls. Heterogeneous effects emerge: surprisingly, retired adults and individuals unable to work show particularly strong associations, suggesting a profound impact on personal well-being and re-engagement, while employed and unemployed adults display more modest gains. Importantly, individuals who already value training report substantially higher soft skill levels, underscoring the relevant role of intrinsic motivation and a supportive learning culture. By linking pedagogical theory with large-scale quantitative evidence, the study highlights the need for policies that embed transversal skills into AET curricula and promote lifelong learning culture as a human and civic priority, as well as an economic one.

Keywords: soft skills, adult education and training, lifelong learning, artificial intelligence, work.

L'accelerazione della diffusione dell'Intelligenza Artificiale (AI) e dell'automazione evidenzia in modo critico l'importanza strategica delle soft skills, ovvero le capacità interpersonali, cognitive e di autogestione che distinguono l'agire umano e promuovono lo sviluppo integrale della persona nei luoghi di lavoro digitalizzati. Questo studio esamina se l'educazione e la formazione degli adulti (AET) possano stimolare lo sviluppo delle soft skills in Italia, un contesto in cui le politiche e i programmi promossi dai datori di lavoro hanno storicamente privilegiato le competenze tecniche (hard skills). Utilizzando dati rappresentativi a livello nazionale dall'indagine INDACO-Adulti 2022 (N = 40.477), abbiamo costruito un indice di soft skills tramite un modello di risposta graduata (GRM) e stimato regressioni OLS per valutare l'associazione tra la partecipazione all'AET e le competenze auto-percepite. I risultati indicano una relazione positiva e significativa, robusta a controlli multipli. Emergono effetti eterogenei: sorprendentemente, gli adulti in pensione e gli individui inabili al lavoro mostrano associazioni particolarmente forti, suggerendo un profondo impatto sul benessere personale e sul re-involgimento, mentre gli adulti occupati e disoccupati mostrano guadagni più modesti. È importante sottolineare che gli individui che già apprezzano la formazione riportano livelli di soft skills sostanzialmente più elevati, evidenziando il ruolo rilevante della motivazione intrinseca e di una cultura di apprendimento favorevole. Collegando la teoria pedagogica con prove quantitative su larga scala, lo studio sottolinea la necessità di politiche che integrino le competenze trasversali nei curricula AET e promuovano una cultura dell'apprendimento permanente come priorità umana e civica oltreché economica.

Parole chiave: soft skills, educazione e formazione degli adulti, lifelong learning, intelligenza artificiale, lavoro.

Citation: Cegolon A. (2025). Sviluppo umano nell'era algoritmica: un'analisi quantitativa sull'impatto dell'educazione e formazione degli adulti sulle soft skills. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 199(2), 73-94.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-06>



1. Introduction

The current socio-economic landscape is undergoing a profound transformation, driven by the rapid advancements in Artificial Intelligence (AI) and automation. This era, often dubbed the Fourth Industrial Revolution (Schwab, 2016), is fundamentally reshaping the nature of work, redefining professional architectures, and generating a significant polarization of the labor market. As AI systems increasingly automate not only manual but also complex cognitive tasks, the very essence of human involvement in work – particularly in symbolic elaboration and meaning-making – is being challenged (Arntz et al., 2017; Brynjolfsson et al., 2018; Green et al., 2023; Cazzaniga et al., 2024).

This shift presents not merely a technological or economic problem, but a profound anthropological and cultural challenge. It calls into question the very essence of human agency and thriving when traditional cognitive labour is increasingly automated. This forces a societal introspection into how individuals derive purpose, connect with others, and develop their full potential within evolving professional and community landscapes. Crucially, it demands a critical re-evaluation of the fundamental aims and pedagogical approaches of education and training, urging us to consider how learning can cultivate genuinely human capacities in an increasingly automated world.

In this evolving paradigm, the emphasis often falls on technical upskilling and reskilling, framing education as a reactive mechanism to adapt the “human resource” to new technological demands. In fact, a recent OECD report (2025) highlights that much adult training remains short, compliance-oriented, and reactive rather than proactive or strategic. However, this purely economic lens risks overlooking the deeper existential, identitarian, and political dimensions of work. As Nussbaum (2011) powerfully argues, a truly flourishing human life, encompassing a meaningful professional trajectory, requires the cultivation of fundamental “human capabilities” that extend far beyond mere technical proficiency. From a pedagogical standpoint, this implies a shift from a transactional view of learning to one that fosters holistic individual development and societal well-being.

While often implicitly valued, their relevance is not a novelty of the AI era. Over the past decades, the decline of manufacturing and the parallel expansion of service economies have progressively elevated the importance of transversal and relational competencies across labour markets (Kyllonen, 2013; Heckman & Kautz, 2012). What is new today, however, is that in an algorithmically augmented workplace their strategic importance becomes undeniable (WEF, 2023). Indeed, contemporary pedagogical thought increasingly emphasises that in a period where AI can mimic and even surpass human cognitive processing in many domains, the uniquely human capacities – often categorized as soft skills – emerge



as the true differentiators and sources of sustainable value (Deming, 2017; Succi & Canovi, 2020).

These skills are crucial not only for employability but for promoting individual and collective well-being in a rapidly changing world (European Commission, 2020). Moreover, a recent work in adult education and training (AET) highlights soft skills as foundational for adult agency, enabling individuals to actively make sense of their lives and shape their futures rather than passively adapt to external dictates (Merriam & Baumgartner, 2020). They are the competencies that empower individuals to engage meaningfully with technology, to collaborate effectively with diverse teams, and to exercise informed judgment in morally complex scenarios that AI alone cannot resolve (Davenport & Kirby, 2016). Moreover, they form the bedrock of what Aristotle termed *phronesis*, or practical wisdom (Bertagna, 2011), which is essential for exercising ethical and reflective judgment in an increasingly automated work environment. For this study, we focus on six widely recognised soft skills critical for diverse professional and personal contexts: collaboration, problem-solving, teamwork, discipline, leadership, and communication (Cinque, 2016).

This global imperative finds particular resonance in the Italian context. While national policies and employer-driven training programs continue to emphasize technical and professional competencies (Inapp-Anpal, 2025; INDACO-Imprese, 2022), recent surveys also point to a systemic underdevelopment of transversal and soft skills. For instance, a 2024 study by the Politecnico di Milano's HR Innovation Practice Observatory found that 36% of workers lack necessary soft skills. Similarly, the Cegos International Barometer (2024) reports significant demand for training in organizational effectiveness (45%), creativity (33%), and agility (30%). Hence, integrating soft skills into AET pathways represents not only a global challenge but a strategic priority for the Italian educational and occupational system.

Therefore, understanding the actual impact of AET initiatives on the development of soft skills becomes paramount. By examining a representative sample of the Italian adult population through microdata from the *Survey on Adult Training Behaviours* (INDACO-Adulti, 2022), we aim to uncover statistically significant relationships between engagement in AET and self-perceived levels of soft skills. Our study, grounded in educational theory, seeks to illuminate how adult learning environments can proactively foster human capabilities in a rapidly evolving world.

Based on this pedagogical horizon, this paper seeks to address the following research questions:

- *Research Question 1:* Is there a statistically significant relationship between self-perceived levels of soft skills (such as collaboration, problem-solving, team-



work, discipline, leadership, and communication) and participation in AET programs?

- *Research Question 2:* Which socio-demographic and training-related factors (e.g., age, gender, education level, occupational standing) moderate the association between AET participation and soft skills, and are there significant heterogeneous effects across different employment conditions?

While our quantitative analysis cannot directly observe pedagogical processes, understanding the association between AET participation and soft skills provides essential groundwork for future inquiry into the ‘pedagogical how’ of effective adult learning.

The paper proceeds as follows. Section 2 reviews the existing literature on the relationship between AET and soft skill. Section 3 describes the dataset and the variables used in the analysis. The empirical methodology is presented in section 4. Section 5 presents the results, followed by a discussion and conclusions in Section 6. Finally, section 7 presents briefly some policy implications.

2. Literature Review: The Effect of AET Programs on Soft Skills

Understanding how AET influences soft skill development requires examining both theoretical frameworks and empirical evidence. The escalating demand for soft skills in the contemporary labour market and society, intensified by the Fourth Industrial Revolution and the pervasive integration of AI, has spurred significant interest in understanding how AET programs contribute to their development. While theoretical frameworks extensively highlight the pedagogical potential of AET for fostering transferable competencies (e.g., Jarvis, 2010; UNESCO, 2022), empirical evidence, particularly large-scale quantitative studies, remains a crucial area of investigation. This section reviews key strands of the literature: (1) definitional and measurement issues of soft skills; (2) empirical evidence of training or interventions; (3) pedagogical research on soft skills development; (4) national and comparative studies, especially in Italy.

Soft skills, often referred to as non cognitive, transversal, or socio emotional competencies, lack a universally agreed definition. Some works emphasize interpersonal and affective components (e.g., communication, teamwork, adaptability), while others include intrapersonal traits such as self-regulation and resilience. This diversity creates challenges for stable and shared assessment. For instance, a study of van den Beuken et al. (2025) emphasizes that even within academic settings, instructors find it difficult to define and assess soft skills consistently. Similarly, studies validating soft skills measurement instruments show evolving frameworks. For example, Crespi et al. (2025) conducted a quasi-experimental study across two universities in Spain and Mexico using the *Basic Generic Com-*



petencies Questionnaire (BGCQ). Their findings suggest that curricular subjects dedicated to transversal competencies can significantly improve students' intra-personal skills, though the absence of a control group and the reliance on self-perceptions limit causal inference

Empirical studies provide mixed evidence of the impact of training on soft skills or related outcomes such as self efficacy and adaptive behavior. For example, Joie-La Marle et al. (2023) evaluated a metacognition-based soft skills training program with 180 employees in a pre/post experimental design including a control group. The intervention significantly enhanced participants' soft skills metacognition, self-efficacy, and adaptive performance, with evidence that self-efficacy partially mediated the training's impact. In contrast, Groh et al. (2016) conducted a RCT with over 1,300 female community college graduates in Jordan. While the 45-hour soft skills training improved participants' optimism, mobility, and self-perceptions, it did not translate into sustained employment gains.

Moving towards more robust empirical designs, several studies have leveraged larger datasets, though often with varying definitions and measurements of soft skills. For example, a study by Cedefop (2018) analyzing European survey data indicated that participation in continuous vocational training was positively linked with a higher self-reported ability to adapt to new tasks and work methods, which aligns with key aspects of flexibility and problem-solving. Furthermore, large-scale surveys, such as the OECD Survey of Adult Skills – PIAAC (OECD, 2019) frequently show correlations between participation in adult learning activities and self-reported higher levels of critical competencies, including self-efficacy, initiative, and problem-solving, all of which are critical components of soft skill. Crucially, while these studies identify important correlations, much of this research relies on cross-sectional data and, in some cases, self-reported outcomes, thereby limiting strong causal inference and the ability to capture the full, multidimensional nature of soft skills.

Beyond outcomes, pedagogical scholarship sheds light on *how* soft skills are cultivated. Kolb's (1984) experiential learning cycle emphasises that competencies develop through concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. Schön's (1983) "reflective practitioner" model similarly highlights how professionals develop judgment and adaptive capacity through structured reflection on practice. For soft skills, this implies that effective AET must go beyond knowledge transmission to create spaces for authentic practice and critical reflection. Soft skills like communication and teamwork are inherently relational and develop through interaction. Vygotsky's (1978) sociocultural theory and subsequent work on communities of practice (Wenger, 1998) demonstrate that learning is fundamentally social. Problem-based and project-based learning approaches (Hung, 2011; Savin-Baden & Fraser, 2023) create authentic contexts where learners must negotiate meaning, manage conflicts, and co-construct solutions, precisely the conditions that foster interpersonal com-



petencies. Mezirow's (1991) transformative learning theory posits that adults develop new perspectives through critical reflection on assumptions and beliefs. This process is particularly relevant for intrapersonal soft skills like self-regulation, discipline, and leadership, which require metacognitive awareness and intentional self-development. Finally, a persistent challenge in soft skills education is transfer across contexts. Adult learning research suggests that skills are more transferable when learned in authentic, varied contexts and when learners explicitly reflect on how competencies apply across situations (Barnett & Ceci, 2002). However, a critical gap exists: while these pedagogical frameworks are theoretically robust and supported by small-scale qualitative studies, large-scale quantitative evidence linking specific pedagogical approaches to soft skill outcomes in adult populations remains scarce. Our study cannot directly observe pedagogical practices within AET programs, but by establishing the association between AET participation and soft skills, we create a foundation for future research examining which pedagogical characteristics drive these effects.

While the international literature provides important theoretical and methodological grounding, understanding the Italian case requires examining its specific policy context and existing empirical evidence. Several studies position the debate on soft skills and training within the Italian and broader comparative contexts. Caggiano et al. (2020) compared 80 Italian and 80 Finnish higher education students' self evaluations of soft skills, finding both shared competencies and significant differences in attributes such as sensitivity, assertiveness, and social desirability, which the authors link to differences in cultural expectations and curriculum design. Meanwhile, the OECD's Survey of Adult Skills in Italy (2025) reports that older adults (aged 55-65) significantly lag behind younger cohorts in literacy, numeracy, and adaptive problem solving, and that gaps by educational attainment remain large. In a cross national analysis using the first cycle PIAAC data for Italy, France, the UK, and Sweden, Cegolon (2017) finds that AET participation is positively associated with literacy and numeracy skills among older adults, although the strength of association varies markedly among countries. While valuable, these studies predominantly focus on basic skills (literacy and numeracy). Thus, they provide less direct insight into the impact of AET on the broader spectrum of transversal soft skills (e.g., communication, collaboration, leadership, etc.) across the general adult working-age population. This underscores a critical gap in the existing literature for Italy.

These findings suggest that while Italy shares global trends in skill gaps, the emphasis in policy and employer-driven training has remained predominantly technical, with less systemic attention to transversal and soft skills.

From these strands, several gaps emerge that our study aims to address:

- much empirical evidence focuses on youth and students, with less attention to adults outside formal education. We specifically examines a nationally rep-



representative sample of Italian adults (18-64), providing crucial insights into this demographic;

- the full spectrum of soft skills - interpersonal, intrapersonal, adaptability, metacognition - is measured inconsistently, often relying on self-reports. Few studies use latent variable models to capture complexity with rigor. We address this by constructing a psychometrically robust soft skills index using a Graded Response Model (GRM), providing a more nuanced and reliable measure;
- Italian and cross-national studies tend to emphasise basic skills (e.g. literacy and numeracy) rather than transversal soft skills, or focus narrowly on educational rather than workplace/adult contexts. Our research explicitly targets a broad index of six critical transversal soft skills – collaboration, problem-solving, teamwork, discipline, leadership, and communication – within the adult learning landscape;
- there is limited evidence on heterogeneous effects and on the practical magnitude of soft skill gains from training. This study investigates these heterogeneous effects across different employment conditions, offering a more granular understanding of AET's impact.

By bridging pedagogical theory with rigorous quantitative evidence, and by specifically addressing these gaps using a nationally representative Italian adult sample, this study contributes significantly to understanding how adult learning can foster crucial human capabilities in the algorithmic era.

3. Data and variables

We use data from the *Survey on Adults' Educational Behaviours* (INDACO-Adults 2022), carried out in Italy by the National Institute for Public Policy Analysis (INAPP), in collaboration with the National Institute for Statistics (ISTAT). Included among the surveys of public interest, its implementation is foreseen by the National Statistical Plan (PSN) of SISTAN 2020-2022 (IAP-00003) and by the National Operational Programme - Active Employment Policy Systems (PON SPAO) co-financed by the European Social Fund (ESF), 2014-2020 programming, for which INAPP acts as an Intermediate Body.

The survey explores a range of areas, including participation in formal and non-formal education and training activities; sociodemographic, cultural, and occupational gaps in access and perceived benefits; skills; barriers to learning; inter-generational learning dynamics; and the impact of the COVID-19 on work and educational behaviours, smart working.

Our analysis is based on a nationally representative sample of 40,477 individuals, stratified by gender, age (18-64), education attainment, and geographic region (Italian region).



Dependent variable

As part of the INDACO-Adults 2022 questionnaire, respondents were asked the following question in reference to skills:

“We now present you with a set of skills. For each one, we ask you to indicate how much you believe you possess and how much you would be interested in strengthening it”:

- a. Collaboration
- b. Problem solving
- c. Team-working
- d. Discipline
- e. Leadership
- f. Communication

Each statement required a response using a four-point scale: “No, I do not own this skill and do not intend to strengthen it”; “No, I don’t own it, but I would like to strengthen it”; “Yes, I own it, but I would like to strengthen it”; “Yes, I own it, and I don’t feel I need to strengthen it”. Using responses to the six items that were asked, a continuous ‘soft skills’ scale is constructed. This has been done via estimation of a Graded Response Model (GRM) for ordered categories. We then standardised the scale to mean zero and standard deviation one, allowing us to interpret the estimates in terms of effect sizes. A higher score on this standardized index thus indicates a stronger self-perceived proficiency across these six soft skills.

Explanatory variable

The main independent variable of interest is AET participation. This is a dummy variable that takes a value of 1 if the individual attended workshops, seminars, and labs, of short duration, practical or theoretical, for professional or personal reasons in the 12 months preceding the interview. It takes a value of 0 otherwise. Examples include training days, informative seminars on work, and workshops on company results. This broad definition encompasses various forms of non-formal adult education and training courses, including both employer-provided and self-initiated training activities.

Control variables

INDACO-Adults 2022 questionnaire also captured a range of other information, which are used as statistical controls within parts of our analysis. This includes:



- Female: a dummy variable equal to 1 if the respondent is female and 0 if male;
- Age: a categorical variable divided into 5 groups: 18-24; 25-34; 35-44; 45-54 and 55-64;
- Education: an ordinal variable with three levels: low (from primary education to lower secondary education), medium (upper secondary education and post-secondary non-tertiary education) and high (from bachelor's degree to PhD);
- Country of birth: a binary variable taking the value 1 if the respondent was born in Italy, and 0 if born abroad;
- Citizenship: a nominal variable indicating whether the respondent holds an Italian, EU or extra-EU citizenship;
- Regional Area: a five-categories variable: North-West, North-East, Centre, South, and the Islands;
- Employment Status: a categorical variable comprising seven levels including employed, unemployed, retired, unable to work, student, and engaged in household activities
- Training importance: a dummy indicating whether the respondent perceives training for their professional and personal development.

Table 1 reports descriptive statistics for all variables used in the analysis.

The Soft Skills Index, by construction, has mean zero and standard deviation one, ranging from - 3.08 to 1.24, indicating substantial heterogeneity across workers.

Participation in adult education and training (AET) is relatively limited: only 26% of respondents reported attending some workshops, seminars, and labs in the 12 months prior to the survey. By contrast, perceptions of AET are much stronger: nearly 88% of workers consider AET important for their professional and personal development.

The distribution of employment status indicates that the majority of respondents are employed (61.4%), while about one in five are unemployed (20.6%). A smaller share of the sample consists of retired individuals (5.8%), students (4.7%), and those engaged in domestic activities (6.7%). Only a very limited proportion (0.9%) report being unable to work.

Sociodemographic characteristics show that the sample is evenly split by gender (49% female). The age distribution is well spread across working-age categories: 11.4% are aged 18–24, 17.5% are 25–34, 20.8% are 35–44, 26.4% are 45–54, and 24.0% are 55–64. Regarding educational attainment, 42.2% of workers hold a low level of education (compulsory schooling), 39.1% have a medium level (upper secondary), and only 18.7% hold a high level (tertiary). Citizenship is overwhelmingly Italian (96.3% of the sample), while EU citizens account for 1.7% and non-EU citizens for 2.0%.



Finally, the geographic distribution of respondents reflects the Italian population structure: 26.5% live in the North-West, 19.5% in the North-East, 19.7% in the Centre, 23.4% in the South, and 10.9% in the Islands.

	Mean	Sd	Min	Max	N
Soft skills index (std.)	0.00	1.00	-3.08	1.24	40,477
AET participation	0.26	0.44	0.00	1.00	40,477
Female	0.49	0.50	0.00	1.00	40,477
Age group:	3.26	1.28	1.00	5.00	40,477
Education level	2.00	0.69	1.00	3.00	40,477
Born in Italy	0.95	0.22	0.00	1.00	40,477
Citizenship	1.04	0.25	1.00	3.00	40,477
Geographic area	2.65	1.35	1.00	5.00	40,477
Employment status	1.87	1.48	1.00	6.00	40,477
Importance of training	0.88	0.33	0.00	1.00	40,477

Tab. 1: Summary statistics

4. Methodology

To estimate the strength of the relationship between training participation and adult soft skills, we use OLS regression. This model is specified as:

$$Soft\ Skills_i = \alpha + \beta.AET_i + \gamma.D_i + \delta.B_i + \theta.W_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

Where:

$Soft\ Skills_i$ = represents the soft skills score of individual i , derived from the GRM model and standardized (mean = 0, SD = 1);

AET_i = the explanatory binary variable equals to 1 if the individual reported participating in some AET activities in the 12 months prior to the survey, and 0 otherwise;

D_i = A vector of controls capturing the demographic characteristics of the respondent, including gender, age and education;

B_i = other aspects related to the individual's background, such as country of birth, citizenship and geographic area of residence;

W_i = refers to work-related characteristics, such as employment status and the perceived importance of training;

i = individual i ;

ε_i = the error term.



The parameter of interest is β , which captures the conditional association between participation in AET and adults' soft skills. Given the continuous and approximately normal distribution of the standardized soft skills index derived from the Graded Response Model (GRM), OLS regression is employed to provide a clear and interpretable estimate of the average linear association between AET and soft skills, controlling for covariates. While acknowledging the self-reported nature of the soft skills measure, OLS provides a robust and widely accepted method for examining these associations within large-scale survey data.

All analyses apply the sampling weights provided by the INDACO-Adulti 2022 survey, ensuring representativeness of the Italian adult population.

Several limitations of this study should be acknowledged.

First, the cross-sectional design of the INDACO-Adulti 2022 survey prevents us from making strong causal claims. While the analysis identifies associations between AET participation and soft skills, it cannot establish whether training leads to skill improvement or whether individuals with higher soft skill levels are more inclined to engage in AET activities.

Second, the measure of AET is relatively coarse. It is captured through a binary indicator of whether the respondent participated in AET during the past 12 months. This measure does not account for heterogeneity in frequency, duration, intensity, content, or quality of training activities, all of which may influence soft skill development in different ways.

Third, despite controlling for a broad set of demographic, background, and work-related variables, there remains a risk of omitted variable bias. For instance, an individual's inherent curiosity or motivation, prior informal learning accumulated through diverse life experiences, or the strength of their personal and professional social networks—all of which cultivate soft skills—might also influence their propensity to engage in AET. Furthermore, the specific pedagogical design (e.g., highly interactive vs. passive formats) and quality of the training received could independently affect skill development. Comprehensive control for such variables, and their complex interactions, is a perpetual challenge in empirical research. Factors such as personality traits, motivation, cognitive ability, or social capital—which are not captured in the dataset—could simultaneously affect both the propensity to participate in AET and the development of soft skills, potentially confounding our estimates.

Finally, the study is based on self-reported survey data, which may be affected by measurement error and social desirability bias. Respondents may overstate their soft skills or underreport lack of AET. Moreover, the soft skills index, while psychometrically robust, remains an indirect proxy and cannot fully capture the multidimensional nature of non-cognitive skills.

Despite these limitations, our approach provides robust estimates of the association between AET and soft skills in a large, nationally representative sample,



establishing an important empirical foundation for understanding these relationships in the Italian context.

5. Results

Table 2 includes the results of OLS regressions conducted to examine the association between a series of individual characteristics and participation in training activities (AET) with the soft skills index. The results are presented in four sequential models that show how the effect of participating in AET is influenced by the inclusion of additional control variables.

In Model I, this initial model includes only the AET variable as a predictor. The coefficient is positive and highly significant ($\beta = 0.356$, $p < 0.01$), suggesting that participation in AET is strongly associated with a higher soft skills index. However, the model explains only 0.9% of the total variance in the dependent variable ($R^2 = 0.009$), indicating the need to include more variables.

In the second model, the introduction of key demographic variables (such as gender, education and age) increases the model's explanatory power ($R^2 = 0.076$). In this model, the association of AET with soft skills remains significant ($p < 0.01$), but its coefficient is reduced ($\beta = 0.205$). This indicates that individuals who participate in AET have, on average, a soft skills index that is 0.205 standard deviations higher than those who don't, all else being equal. Demographic variables show significant effects: being female is negatively associated with soft skills (coefficient -0.187, $p < 0.01$), while higher education levels (Medium education: 0.322, High education: 0.527, $p < 0.01$ for both) and older age groups (relative to 18-24) are positively associated with soft skills. This suggests that soft skills tend to accumulate with age and formal educational attainment.

Moving to Model III, the addition of variables related to citizenship, birthplace, and geographic area, the R^2 slightly increases to 0.083. The association of AET with soft skills remains positive and significant ($\beta = 0.196$, $p < 0.01$). Citizenship and geographic area show significant effects: being a non-Italian citizen (EU: -0.144, Non-EU: -0.156, $p < 0.10$ for both) and residing in areas outside of the North-West (specifically in the Central, South and Islands regions) is negatively associated with soft skills, highlighting potential regional disparities in skill development or perception.

Finally, Model IV, the most comprehensive one, includes additional variables such as employment status and the importance attributed to training. In this model, the association between AET and soft skills, while remaining positive and highly significant, is further reduced (0.096, $p < 0.01$). This indicates that a notable portion of the effect of participating in AET is indeed explained by factors such as an individual's employment status and their prior perception of training's importance. Being employed shows a strong positive association ($\beta = 0.436$, $p <$



0.01), suggesting that active participation in the workforce correlates with higher soft skill levels. Most notably, the perceived importance of training has the highest significant coefficient in this model (0.400, $p < 0.01$). This finding is particularly insightful: it implies that individuals who already value training for their professional and personal development tend to report substantially higher soft skills. While our cross-sectional design limits causal claims, this strong correlation suggests either that proactive learners are more skilled, or that the act of valuing training itself fosters a mindset conducive to soft skill development. The final model explains 14% of the total variance in the dependent variable ($R^2 = 0.140$).

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Model I	Model II	Model III	Model IV
AET	0.356*** (0.021)	0.205*** (0.021)	0.196*** (0.021)	0.096*** (0.021)
Female		-0.187*** (0.016)	-0.184*** (0.015)	-0.086*** (0.015)
Education (Ref.: Low education)		0.000	0.000	0.000
<i>Medium education</i>		0.322*** (0.018)	0.306*** (0.018)	0.220*** (0.018)
<i>High education</i>		0.527*** (0.021)	0.507*** (0.021)	0.338*** (0.020)
Age (Reference: 18-24)				
<i>25-34</i>		0.269*** (0.026)	0.277*** (0.026)	0.162*** (0.030)
<i>35-44</i>		0.466*** (0.026)	0.469*** (0.026)	0.296*** (0.031)
<i>45-54</i>		0.439*** (0.023)	0.432*** (0.023)	0.261*** (0.030)
<i>55-64</i>		0.275*** (0.024)	0.262*** (0.024)	0.185*** (0.032)
Citizenship (Ref.: Italian)				
<i>EU</i>			-0.144* (0.082)	-0.138* (0.079)
<i>Non-EU</i>			-0.156* (0.089)	-0.131 (0.084)
Birthplace: Italy			0.103* (0.056)	0.108** (0.051)
Area (Ref.: Norths-West)			0.000 (.)	0.000 (.)
<i>North-East</i>			-0.039 (0.026)	-0.055** (0.025)
<i>Central</i>			-0.054*** (0.019)	-0.037** (0.018)
<i>South</i>			-0.180*** (0.021)	-0.084*** (0.021)



<i>Islands</i>			-0.161*** (0.026)	-0.053** (0.025)
Employment Status (Ref.: Unemployed)				
<i>Employed</i>				0.436*** (0.023)
<i>Retired</i>				-0.033 (0.043)
<i>Unable to work</i>				-0.271** (0.112)
<i>Student</i>				0.044 (0.035)
<i>Engaged in domestic activities</i>				-0.095** (0.039)
AET importance				0.400*** (0.029)
Constant	-0.065*** (0.009)	-0.509*** (0.023)	-0.509*** (0.061)	-1.016*** (0.066)
<i>R</i> ²	0.009	0.076	0.083	0.140
N	40,477	40,477	40,477	40,477

Standard errors in parentheses
** p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01*
Tab. 2: OLS regressions of AET activities on soft skills

To summarise, the regression results consistently show that participation AET is a robust and positively associated factor with the self-perceived soft skills index. This association remains significant across all four models, even after controlling for a wide range of demographic, geographic, and professional variables. The final model underscores that while AET participation has an independent positive association, this effect is partially mediated by an individual's employment context and their inherent valuation of lifelong learning.

Our analysis further explores whether the association between participating in AET and soft skills varies across different employment conditions. The results, presented in Table 3, show six separate regression models, each corresponding to a specific employment group: unemployed, employed, retired, unable to work, student, and engaged in domestic activities. Each model included the full set of control variables described in Section 3



	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Unemployed	Employed	Retired	Unable to Work	Student	Domestic activities
AET	0.069*** (0.022)	0.178** (0.077)	0.639*** (0.230)	1.791*** (0.623)	0.149*** (0.057)	0.229 (0.158)
Constant	-0.602*** (0.087)	-1.008*** (0.136)	-0.984* (0.516)	-0.440 (0.568)	-0.912*** (0.178)	-0.618* (0.342)
	0.055	0.046	0.108	0.149	0.089	0.092
N	24855	8345	2333	350	1898	2696

Standard errors in parentheses

** $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$*

Tab. 3: Regression of AET activities on soft skills among different employment statuses

A key finding in Table 3 is that AET participation has a positive and significant association with soft skills for most employment statuses. This suggests that regardless of their primary employment situation, individuals who participate in AET activities tend to have higher self-perceived soft skills scores. However, the magnitude of the AET effect is not uniform across all groups.

A particularly noteworthy finding is the disproportionately large and highly significant positive associations observed among individuals who are unable to work ($\beta = 1.791$, $p < 0.01$) and those retired ($\beta = 0.639$, $p < 0.01$). For these specific subpopulations, engaging in AET activities is linked to a very substantial increase in self-perceived soft skills. This is a surprising insight, as it implies that AET may have a particularly meaningful impact on well-being and a sense of purpose for individuals outside workforce. For the unable to work group, this remarkably large association ($\beta = 1.791$) is especially striking. It is plausible that for individuals facing significant barriers to traditional employment, any engagement in AET, even through short workshops, provides a profound boost to self-efficacy, a renewed sense of capability, or valuable social connection. These benefits could translate into a much higher self-perception of soft skills, especially if they previously experienced a decline in these areas due to their employment situation. However, it is important to interpret this substantial effect with a small caveat, given the comparatively smaller sample size ($N=350$) for this specific group. While statistically significant, the smaller number of observations means the precise magnitude should be considered with a degree of caution. For retired individuals, AET can provide essential cognitive stimulation, opportunities for social engagement, and a continued sense of personal growth, which are crucial for maintaining mental well-being and a positive self-image of their capabilities after exiting the formal workforce.

The association is also positive and significant for the unemployed ($\beta = 0.069$, $p < 0.01$) and for the students ($\beta = 0.149$, $p < 0.01$). This finding is particularly



important for policy, as it demonstrates that AET could be a valuable tool for these groups in improving their future employability or enhancing their foundational skill sets.

Interestingly, the effect is smaller but still significant for the employed ($\beta = 0.178$, $p < 0.05$). This may imply that while AET benefits those actively working, the marginal gains in self-perceived soft skills might be less dramatic compared to groups that are not engaged in daily professional activities where these skills are constantly practiced. Finally, for those engaged in domestic activities, the coefficient is positive but not statistically significant ($\beta = 0.229$). This may be due to a smaller sample size for this group or other unobserved factors that might mediate the relationship.

The R-squared values vary across the models, with the highest values observed for the “unable to work” ($R^2 = 0.149$) and “retired” ($R^2 = 0.108$) groups, indicating that AET explains a greater proportion of the variance in soft skills for these specific populations.

These heterogeneous effects warrant pedagogical interpretation beyond statistical description. The modest overall effect ($\beta=0.096$) is pedagogically coherent: soft skills develop gradually through practice and reflection, not through brief didactic transmission. The dramatic effects for retired ($\beta=0.639$) and unable to work ($\beta=1.791$) individuals suggest AET functions differently across life contexts. For marginalized groups, AET may represent not merely skill acquisition but what Sen (1999) terms capability expansion, namely creating spaces where adults exercise agency and resist narratives of dependency.

6. Conclusion and Discussion

This study examined the relationship between AET participation and soft skill development in Italy using nationally representative data from the INDACO-Adulti 2022 survey. Our findings reveal three key patterns that merit careful interpretation.

First, by constructing a psychometrically robust soft skills index and estimating a series of regression models, we found that AET participation is positively and significantly associated with higher levels of self-perceived soft skills. This association remains robust across specifications and persists even after accounting for demographic, occupational, and contextual variables. The effect size, while not large, represents a meaningful improvement in self-perceived skills, suggesting that AET serves as a vital tool for personal and professional development in the context of increasing automation. From a pedagogical perspective, these insights are crucial. They demonstrate that soft skills are not innate or predetermined, but can be intentionally nurtured through lifelong education. AET thus emerges as a site of subjectification (Biesta, 2022), where adults can reframe their identities,



strengthen agency, and engage critically with the transformations of contemporary work and society.

Second, the analysis also revealed pronounced heterogeneous effects: the impact of AET is particularly strong among retired adults and individuals unable to work, showing that AET offers significant benefits for these often-overlooked segments of the population. The heterogeneity of effects also highlights the need for differentiated pedagogies: what benefits an employed professional may differ from what empowers a retired adult or an individual excluded from the labour market.

Furthermore, our findings highlight the strong correlation between an individual's prior perception of training's importance and their self-reported soft skills, suggesting that intrinsic motivation and value placed on learning play a significant role alongside formal participation. This finding points to the importance of pedagogies that cultivate learners' metacognitive awareness and intrinsic motivation - not merely delivering content but fostering dispositions toward lifelong learning (Knowles, 1984).

These findings make three key contributions. In the first place, they provide large-scale evidence for Italy, a context where empirical research on adult learning and soft skills remains limited. Then, they broaden the function of AET, demonstrating that its value extends beyond employability to encompass human development, democratic participation, and resilience in times of uncertainty. Finally, by highlighting strong associations among groups outside the labour force, the study foregrounds AET's role as a civic resource: combating isolation, enhancing confidence, and enabling adults to sustain meaningful lives across diverse trajectories. Retired adults and individuals unable to work, who may experience reduced social engagement or a loss of purpose after leaving the workforce or due to health conditions, appear to derive great benefit from AET in terms of self-perceived skills and potentially renewed confidence.

At a broader theoretical level, our consistent quantitative evidence of AET's positive association with self-perceived soft skills reinforces the critical importance of these capabilities. The results resonate with the capability approach (Nussbaum, 2011) and with pedagogical perspectives that emphasize subjectification (Biesta, 2022) as a core aim of education. In an algorithmic era where cognitive tasks are increasingly automated, soft skills emerge as critical markers of human distinctiveness, relationality, and ethical judgment. AET, when designed with this broader horizon, can help preserve what Sennett (2008) calls the "savor of the craft": the ability of individuals to find meaning, agency, and dignity in their professional and social lives. Specifically, the enhanced soft skills facilitated by AET, as evidenced in our study, can empower individuals to engage more effectively in democratic processes, fostering critical discourse and informed decision-making. Furthermore, these skills contribute to individual and collective resilience, enabling citizens to adapt to and critically navigate the complex social and economic shifts brought about by the algorithmic era. We envision these contexts not as



spaces of human substitution, but as arenas for human–technology co-evolution (Simondon, 2016), where human agency, enriched by soft skills, remains central to a just and humanly sustainable future of work.

Nonetheless, the study has limitations. Its cross-sectional design prevents us from making strong causal claims, and the reliance on self-reported measures introduces the risk of response biases. Moreover, while the strong effects for the unable to work and retired groups are significant and compelling, the relatively smaller sample sizes for these populations (especially unable to work) mean that these magnitudes should be interpreted with some circumspection, even if the statistical significance remains robust. Future research should build on longitudinal data and consider more nuanced measures of training content and intensity. Qualitative approaches could also complement these findings by exploring how adults subjectively experience the link between training and their personal or professional trajectories.

In conclusion, this paper shows that AET can play a pivotal role in promoting soft skills, with implications that extend beyond employability to human development and democratic participation. As societies navigate the challenges of the algorithmic era, the strategic integration of soft skills into lifelong learning policies and practices represents not just an economic necessity, but an anthropological and civic imperative.

7. Policy Implications

The evidence presented in this study calls for a rethinking of AET in Italy, shifting from a narrow focus on technical employability skills to a broader strategy that deliberately cultivates soft skills as essential components of human development. For such policies to be effective, recommendations must move beyond general principles to actionable strategies.

First, soft skills cannot be effectively developed through brief add-on modules but require systematic integration throughout learning pathways. Italy's sectoral training funds (Fondi Interprofessionali) could adopt quality criteria requiring demonstrable soft-skill components in funded programs, aligning funding with learner-centred outcomes (INAPP-ANPAL, 2025). The National Qualifications Framework can incorporate modular and stackable micro-credentials to make transversal competencies visible and portable across contexts (INAPP, 2025). European evidence shows that micro-credentials are emerging as flexible instruments for targeted upskilling outside formal pathways (CEDEFOP, 2023).

Second, evidence consistently shows that problem-based learning, collaborative projects with structured interaction, experiential learning cycles, and mentoring relationships foster soft skill development far more effectively than passive lectures (Lee & Lee, 2024; Jeske & Linehan, 2020). Regional training accreditation



should include explicit pedagogical criteria, requiring providers to demonstrate active learning methods. INAPP could develop practical implementation guides with concrete examples, while public procurement could incentivize pedagogically innovative proposals.

Third, many AET instructors possess technical expertise but limited pedagogical preparation. Sustained professional development - ideally university-level certificates in adult education - should cover learning theory, instructional design, and assessment methods. Regional authorities could facilitate communities of practice where educators share experiences and collectively improve teaching quality.

Fourth, given the heterogeneity observed in this study - by gender, education, age and employment status - specific efforts should be directed towards under-represented groups. Flexible formats (blended learning, modular evening or weekend programs) should be promoted to reach older adults, women re-entering the labor market, migrants and those temporarily unable to work (Santini et al., 2019; Luka, 2023). Concrete measures such as childcare support, partnerships with community centers, unions, and third-sector organizations can further reduce barriers to participation and build trust (OECD, 2020).

Fifth, policymakers should cultivate a lifelong, learning culture leveraging the significant role of an individual's perceived importance of training. Policies should aim to foster a societal culture that values lifelong learning intrinsically, emphasizing the broader personal and civic benefits of skill development beyond immediate job market demands (Cegolon, 2023). This could involve public awareness campaigns or flexible learning pathways that cater to diverse motivations.

Finally, policy interventions should be systematically monitored and evaluated. A national observatory on transversal skills in adult learning could be established to integrate program-level data with large-scale surveys (e.g., INDACO, PIAAC), creating an evidence base for iterative policy improvement.

In sum, these recommendations suggest a shift from viewing AET merely as a mechanism for technical adaptation toward recognizing it as a strategic investment in transversal skills. By embedding soft skills in curricula, fostering partnerships, incentivizing participation, ensuring inclusivity, and strengthening evaluation, AET can function not only as an instrument of labor market adjustment, but also as a vehicle for inclusion, empowerment, and the development of human capabilities in the algorithmic era.

References

Arntz D., Gregory T., Zierahn U. (2017). Revisiting the risk of automation. *Economic Letters*, 159(C), 157-160.



- Barnett S. M., Ceci S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4): 612–637.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Biesta G. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*. New York-London: Routledge.
- Brynjolfsson E., Mitchell T., Rock D. (2018). What Can Machines Learn, and What Does It Mean for Occupations and the Economy. *AEA Paper and Proceedings*, 108: 43-47.
- Caggiano V., Kai Schleutker K., Petrone L., González-Bernal J. (2020). Towards Identifying the Soft Skills Needed in Curricula: Finnish and Italian Students' Self-Evaluations Indicate Differences between Groups. *Sustainability*, 12(10): 1-10.
- Cazzaniga M., Jaumotte F., Li L., Melina G., Panton A.J., Pizzinelli C., Rockal E., Tavares M.M. (2024). *Gen-AI: Artificial Intelligence and the Future of Work*. IMF Staff Discussion Note. SDN/2024/001. Washington, DC: International Monetary Fund.
- Cedefop. (2023). *Microcredentials for labour market education and training: the added value for end users*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper.
- Cedefop. (2018). *Skills for the 21st century: Implications for education, training and employment policies*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper.
- Cegolon A (2023). Strengthening Italy's Continuing Vocational Education and Training System through Lifelong Learning Culture. *Scuola Democratica*, 1: 57-76.
- Cegolon, A. (2017). The Effects of Adult Education-Training Programs on the Skills of Older Adult. *Studium Educationis*, 1: 159-170.
- Cegos International Barometer. (2024). *Transformations, skills and learning: Cegos International Barometer* (Italy). Retrieved September 5, 2025, from BitMa: <https://www.bitmat.it/tecnologie/intelligenza-artificiale/cegos-international-barometer-2024-trasformazioni-skills-and-learning/>
- Cinque M. (2016). “Lost in Translation”: Soft Skills Development in European Countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2): 389–427.
- Crespi P., López González J., Rodríguez-Barroso J., Virués R. (2025). Effectiveness of soft skills curricular subjects: A case study of two universities, Spain and Mexico. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 14(15).
- Davenport T. H., Kirby J. (2016). *Only Humans Need Apply: Winners and Losers in the Age of Smart Machines*. HarperBusiness.
- Deming D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4): 1593-1640.
- European Commission. (2020). *Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union.
- Green A., Salvi del Pero A., Verhagen A. (2023). Artificial intelligence, job quality and inclusiveness. In OECD, *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*, (pp. 128-154). Paris: OECD Publishing.
- Groh M., Krishnan N., McKenzie D., Vishwanath T. (2016). The impact of soft skills training on female youth employment: Evidence from a randomized experiment in Jordan. *IZA Journal of Labor & Development*, 5(1): 1-23.
- Heckman J. J., Kautz T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4): 451–464.



- Hung W. (2011). Theory to Reality: A few Issues in Implementing Problem-based Learning. *Educational Technology Research and Development*, 59(4): 529-552.
- Lee Y., Lee B. (2024). Developing Career-Related Skills Through Project-Nased Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101378.
- INAPP, ANPAL (2025). *XXIV Rapporto sulla formazione continua, Annualità 2023-2024*. Roma: INAPP.
- INAPP (2025). *Micro-credentials and the role of quality assurance*. 11th International Conference on Higher Education Advances (Head '25), June 17-20, 2025, Valencia. Retrieved from: <https://o-a.inapp.gov.it/server/api/core/bitstreams/ed1dedce-dd66-454-7-9de6-2ec39ae76e1b/content>
- INDACO-Adulti Survey. (2022). *Indagine sui comportamenti formativi degli adulti*. INAPP. Retrieved from: https://old.inapp.org/it/Rilevazioni_in_corso/indagine-sui-comportamenti-formativi-degli-adulti-indaco-adulti-2022
- INDACO-Imprese Survey. (2022). *Indagine sulla conoscenza nelle imprese*. INAPP. Retrieved from: <https://www.inapp.gov.it/indagine-sulla-conoscenza-nelle-imprese-indaco-imprese-2022>
- Jarvis P. (2010). *Adult learning in the digital age: The challenges of lifelong learning (4th ed.)*. Routledge.
- Jeske D., Linehan C. (2020). Mentoring and skill development in e-internships. *Journal of Work-Applied Management*, 12(2): 245-258.
- Joie-La Marle C., Parmentier F., Weiss P.-L., Storme M., Lubart T., Borteyrou X. (2023). Effects of a new soft skills metacognition training program on self-efficacy and adaptive performance. *Behavioral Sciences*, 13(3), 202
- Knowles M. S. (1984). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kyllonen P. C. (2013). Soft skills for the workplace. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 45(6): 16–23.
- Luka I. (2023). Evaluation of Learning Management System of Culture-Based Multilingual Blended-Learning Course for Adult Learners Implemented during Covid-19 Pandemic. *Quality Assurance in Education*, 31(1): 91-106.
- Merriam S.B., Baumgartner L.M. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide (4th Edition)*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Belknap Press.
- OECD (2025). *Trends in Adult Learning: New Data from the 2023 Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2024). *Survey of Adult Skills – Country Notes: Italy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Increasing Adult Learning Participation: Learning from Successful Reforms. Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris: OECD Publishing.



- Savin-Baden M., Fraser H. (2023). *Rethinking Problem-based Learning for the Digital Age. A Practical Guide for Online Settings*. New York: Routledge.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schwab K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Crown Business.
- Santini S., Piccinini F., Gagliardi C. (2019). Can a Green Care Informal Learning Program Foster Active Aging in Older Adults? Results From a Qualitative Pilot Study in Central Italy. *Journal of Applied Gerontology*, 39(11), 1240-1249
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf.
- Simondon G. (2016). *On the Mode of Existence of Technical Objects*. Minneapolis, MN: Univocal Pub.
- Succi C., Canovi M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847.
- van den Beuken M., Loos I., Maas E., Stunt J., Kuijper L. (2025). Experiences of soft skills development and assessment by health sciences students and teachers: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 25(1): 1-14. Article 724.
- UNESCO. (2022). *Futures of education: Learning to become*. UNESCO Publishing.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report 2023*. WEF.



Il diritto all'opacità nell'era dell'IA: verso una pedagogia critica del lavoro algoritmico

The Right to Opacity in the AI Era: Toward a Critical Pedagogy of Algorithmic Work

Daniele Nicolella

*Dottorando in Educational and Social Research. Society and Teaching-Learning Studies – DISPS – Università degli Studi di Salerno
dnicolella@unisa.it*

Abstract

The growing adoption of Artificial Intelligence systems in educational contexts amplifies the risk of pervasive control and a technocratic reduction of learning to exclusively measurable processes. Drawing by right to opacity, this contribution proposes a pedagogical-critical approach integrating data ethics, Privacy by Design, and the pedagogy of work, outlining models for algorithmic learning environments capable of safeguarding cognitive freedom, complexity, and the *agency* of the learning subject.

Keywords: Right to opacity; Artificial Intelligence; Critical pedagogy of work; Data ethics

La crescente adozione di sistemi di Intelligenza Artificiale nei contesti formativi amplifica il rischio di un controllo pervasivo e di una riduzione tecnocratica dell'apprendimento a processi esclusivamente misurabili. Muovendo dal diritto all'opacità, il presente contributo propone un approccio pedagogico-critico che integra etica dei dati, *Privacy by Design* e pedagogia del lavoro, delineando modelli per ambienti formativi algoritmici capaci di tutelare libertà cognitiva, complessità e *agency* del soggetto in apprendimento.

Parole chiave: Diritto all'opacità; Intelligenza Artificiale; Pedagogia critica del lavoro; Etica dei dati

Citation: Nicolella D. (2025). Il diritto all'opacità nell'era dell'IA: verso una pedagogia critica del lavoro algoritmico. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 95-104.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-07>



1. Introduzione

Negli ultimi anni, la pervasiva diffusione delle tecnologie digitali e dell'Intelligenza Artificiale ha innescato una profonda riconfigurazione delle dinamiche formative e lavorative, contribuendo a ridefinirne pratiche, metriche e aspettative. Tale processo non è da considerarsi come il risultato di una mera accelerazione tecnologica, ma come una metamorfosi che investe la funzione simbolica del lavoro e la produzione di senso nelle traiettorie professionali.

All'interno di questa cornice, definita quarta rivoluzione industriale (Schwab, 2016), il cambiamento sembra, dunque, investire non solo i processi produttivi, ma anche i ruoli professionali, le competenze richieste e il rapporto tra essere umano e attività lavorativa. L'IA, infatti, non si limita ad automatizzare i compiti manuali, ma invade anche il campo delle attività cognitive complesse, profilando la possibilità di un disaccoppiamento tra lavoro e operatività umana (Brynjolfsson, McAfee, 2014).

Ne derivano dinamiche di polarizzazione occupazionale, comportanti una crescita delle posizioni ad alta e a bassa qualifica e contrazione di quelle intermedie (Autor, 2015). Emergono, così, interrogativi cruciali sulle traiettorie della formazione e del lavoro umano, portandoci a chiederci fino a che punto l'esecuzione dei compiti sarà trasferita direttamente alle macchine, relegando le persone a meri supervisori di processi automatizzati.

Tale prospettiva non si esaurisce in una questione di riallocazione o di aggiornamento, ma configura una sfida antropologica e culturale che investe le forme della soggettivazione e il senso pubblico del lavoro. Di conseguenza, l'ipotesi di un futuro assetto produttivo che assegni all'essere umano una funzione marginale o prevalentemente esecutiva configura dilemmi di senso e di giustizia inediti per scala e intensità. In questo quadro, la pedagogia del lavoro impone di ripensare fini e mezzi della formazione ben oltre il semplice aggiornamento tecnico, riconoscendo centralità, sviluppo e tutela della persona-che-lavora (Alessandrini, 2012).

Tale revisione investe il nesso tra qualità educativa e lavorativa, sottolineando la necessità di costruire curricoli e dispositivi di formazione continua orientati verso esperienze significative e responsabili (Biesta, 2010).

2. L'impatto dell'automazione algoritmica sul lavoro umano

Per contestualizzare la sfida pedagogica, occorre anzitutto comprendere la natura e la portata della transizione tecnologica in atto e i suoi effetti potenziali sulle dinamiche lavorative e formative. Come affermato, l'adozione di sistemi di Intelligenza Artificiale e di tecnologie digitali avanzate sta riconfigurando sia le mansioni



che i profili professionali stessi, attraverso una riallocazione funzionale dei compiti tra umani e macchine (Autor, 2015).

Sul primo versante, l'automatizzazione poggia sulla capacità dei modelli di apprendimento automatico di eseguire attività prima affidate al giudizio umano, alimentando così stime prospettiche di rischio d'automazione per una quota significativa di occupazioni (Frey, Osborne, 2017). Sul piano della composizione professionale, invece, si osserva l'emergere di nuovi profili e figure, quali *data scientist*, ingegneri ML, specialisti di *cybersecurity*, *AI product manager* e *data annotators*, mentre altre mansioni vengono riconfigurate attraverso la crescita delle competenze digitali trasversali (World Economic Forum, 2023).

Le reazioni di fronte a tale situazione oscillano tra tecnoentusiasmo e luddismo. Una narrativa ottimistica sottolinea che ogni rivoluzione tecnologica ha distrutto vecchi lavori per poi generarne di nuovi e che l'IA libererà l'uomo dalle incombenze più onerose, permettendogli di concentrarsi su attività di maggior valore (Schwab, 2016). All'opposto, una narrativa pessimistica sottolinea i rischi di disoccupazione tecnologica di massa e di aggravamento delle disuguaglianze, dove quasi la metà dei lavori è a rischio di automazione, mentre i nuovi mestieri richiedono competenze tali da essere accessibili solo a una minoranza (Frey, Osborne, 2017).

Entrambe queste narrazioni sembrano, tuttavia, faticare a confrontarsi con il nucleo antropologico della questione, relativo alla dimensione umana, identitaria ed etica del lavoro. Questo, storicamente, è sempre stato inteso, al di là del suo ruolo strumentale, come un'attività dotata di un valore intrinseco volto alla realizzazione personale e al contributo sociale. In quest'ottica, rifacendoci al pensiero di Hannah Arendt, che distingue le dimensioni del lavoro, dell'opera e dell'azione come attività fondamentali della *vita activa* (Arendt, 1964), possiamo dire che, sebbene l'automazione possa liberare dall'onere del *labor*, questa apra il problema di come preservare ed estendere lo spazio dell'azione e dell'opera, ossia le forme che danno senso alla vita comune.

Una prospettiva puramente economicistica rischia, dunque, di ridurre la formazione a dispositivo di adattamento alle esigenze del mercato (Alessandrini, 2012), marginalizzando quelle capacità essenziali definite da Martha Nussbaum (2014) *central human capabilities*, quali pensiero critico, immaginazione, empatia, senso morale, nonché la capacità di perseguire i propri fini. Un approccio formativo orientato al solo addestramento tecnico e sull'efficienza economica risulta pedagogicamente insostenibile (Biesta, 2010; Nussbaum, 2014), poiché snatura la finalità propria dell'educazione, in quanto processo di umanizzazione dell'uomo (Acone, 2005).

In sintesi, l'attuale progresso tecnologico impone di ripensare fini e mezzi dell'educazione, orientando valori e metodologie per governare la transizione in chiave umano-centrica (Alessandrini, 2012).



3. L'era dell'IA e la datificazione dell'educazione

Negli ultimi anni si è registrata una rapida diffusione di sistemi basati sull'IA nei contesti educativi, dalle piattaforme con tutor intelligenti e funzioni adattive alle applicazioni di analitiche di apprendimento a supporto delle decisioni organizzative (Miao et al., 2021). L'uso estensivo di dati e algoritmi in educazione viene spesso presentato in termini entusiastici, sebbene una letteratura critica crescente metta in guardia rispetto ai rischi e alle implicazioni etiche di questa svolta algoritmica.

Un primo ordine di problemi concerne la questione della privacy e della sorveglianza legata al monitoraggio delle attività, il quale comporta profilazioni dettagliate che rischiano di violare i principi di minimizzazione, trasparenza e controllo (European Commission, 2019; Miao et al., 2021).

Un secondo ordine riguarda il riduzionismo insito nella datificazione dei processi educativi, incapaci di cogliere aspetti essenziali come la motivazione intrinseca, la creatività, l'interazione sociale, le emozioni e il contesto socio-culturale. In tal proposito, Biesta ha aspramente criticato la deriva verso la tirannia degli indici nell'istruzione contemporanea, ossia la tendenza a valutare il valore dell'educazione soltanto in base a ciò che è misurabile, perdendo di vista il significato e i fini più ampi della formazione (Biesta, 2010).

In sintesi, la crescente integrazione dell'IA e delle pratiche di datificazione nella sfera formativa apre ad una tensione strutturale che vede da un lato l'aspirazione a una ottimizzazione scientifica dei processi educativi, dall'altro la difesa della natura umanistica e complessa dell'educazione, che mal si presta a riduzioni deterministiche (Acone, 2005). Resta da stabilire come la pedagogia possa abitare questa transizione senza subire passivamente la logica tecnocratica e garantire che l'innovazione algoritmica sia al servizio dello sviluppo umano. In ogni caso, occorre evitare la tenaglia teoretica e pratica della cultura del *versus*, riconoscendo invece l'incertezza e la complessità di questo rapporto (Attinà, Martino, 2016).

4. Il diritto all'opacità: identità e trasparenza nella società dei dati

In considerazione degli interrogativi aperti dall'integrazione dell'IA nei contesti educativi e lavorativi e dalle correlate dinamiche di datificazione, sorveglianza e riduzionismo, una delle soluzioni praticabili riguarda il recupero di un diritto raramente tematizzato nel dibattito pedagogico: il diritto all'opacità.

Elaborato dal poeta e filosofo Édouard Glissant, inizialmente in riferimento alle identità culturali e ai rapporti post-coloniali, tale concetto mira a rivendicare per ogni individuo e popolo la libertà di non essere completamente trasparente alla comprensione altrui, ovvero di mantenere un irriducibile margine di non conoscibilità reciproca, rifiutando l'idea che la coesistenza preveda la necessaria tra-



duzione dell'alterità nei propri termini di riferimento (Glissant, 1990). Per Glissant, vivere con gli altri non richiede necessariamente la loro comprensione assoluta, tanto più se questa si traduce nella riduzione altrui a modello della propria trasparenza (Glissant, 1990) perché, come affermato durante un'intervista con Claudio Magris *"ogni esistenza ha un fondo complesso ed oscuro che non può e non deve essere attraversato dai raggi X di una pretesa conoscenza totale"* (Magris, 2009).

In ambito culturale, significa imparare a riconoscere l'irriducibilità e l'indecidibilità parziale di ogni identità come antidoto all'impulso occidentale, spesso totalizzante, di spiegare e dominare l'altro riconducendolo a categorie note. Per Glissant, l'opacità non è considerabile come una chiusura autarchica, bensì come condizione per stabilire relazioni autentiche, basate sull'accettazione dell'alterità incompresa per imparare a convivere in una singolarità irriducibile (Glissant, 1990). In altri termini, l'opacità tutela la complessità dell'essere umano, opponendosi alle tendenze riduttive che vorrebbero renderlo del tutto leggibile, misurabile e prevedibile.

La trasposizione di questo principio nell'ecologia tecnologica consente, dunque, di distinguere in modo netto tra l'istanza di trasparenza dei sistemi, che rimanda al dovere di renderne visibili finalità, logiche di funzionamento, limiti e possibili bias e l'istanza di tutela dell'opacità del soggetto, che rinvia al diritto di non essere esposto integralmente, profilato in modo eccedente rispetto alle finalità didattiche o lavorative, reso intelligibile al di là di ciò che è necessario e proporzionato.

Sul piano pedagogico, l'idea di opacità può essere considerata come un controcanto rispetto alle tendenze moderne, reclamando il diritto a mantenere zone di imprevedibilità e autonomia nei propri apprendimenti, senza venire integralmente "mappati" da un sistema digitale. Invocare il diritto all'opacità non equivale a rigettare in blocco l'uso dei dati, bensì a rivendicare uno spazio di libertà e di dignità in cui l'individuo non sia completamente esposto allo sguardo algoritmico, riconoscendo l'esistenza, nell'atto di apprendere e di lavorare, di una parte che sfugge alla presa oggettivante. In una società della trasparenza, dove la connessione continua produce legami superficiali e una comunicazione disincarnata, è necessario salvaguardare zone di non-esposizione che preservino la privacy e sostengano il rapporto "faccia a faccia" tra persone (Attinà, Martino, 2016).

In sostanza, l'opacità glissantiana va oltre il concetto di controllo sui dati e investe una dimensione ontologica che riconosce l'incommensurabilità dell'essere umano. Tale principio, se pedagogicamente applicato, può orientare la progettazione di ambienti lavorativi e formativi algoritmici verso una logica di minima invasività, in cui l'IA sia al servizio dell'umano e ne rispetti le aree di insindacabile libertà. Per realizzare questo scenario, tuttavia, risulta necessario intrecciare il diritto all'opacità con gli strumenti più concreti forniti dall'etica dei dati e dalla *Privacy by Design*.



5. Etica dei dati e *Privacy by design*: nuove cornici dell'era algoritmica

Affinché il diritto all'opacità non rimanga un principio astratto, esso deve tradursi in concrete linee guida sull'uso dell'IA e dei dati. Si delinea qui il campo dell'etica dei dati, inteso come insieme di principi che regolano un uso responsabile, equo e trasparente delle informazioni personali, affrontando problemi relativi alla privacy, al consenso informato e all'equità algoritmica. Emergono qui nuove cornici di riferimento, come il concetto di *Trustworthy AI*, basato sui criteri di liceità, eticità e robustezza tecnica (European Commission, 2019).

Uno dei paradigmi centrali in questo contesto è quello del *Privacy by Design* (PbD), sviluppato da Ann Cavoukian alla fine degli anni Novanta e oggi incorporato anche nella normativa europea. L'approccio PbD fonda la protezione dei dati personali attraverso sette principi (Cavoukian, 2010):

- Proattività e non reattività: prevenire le violazioni invece di reagire a posteriori;
- Privacy come impostazione predefinita: garantire che, di base, le informazioni dell'utente siano protette senza che debba intervenire;
- Privacy incorporata nel design: non considerabile come componente correttiva da aggiungere ex post;
- Funzionalità completa: coniugare sicurezza e usabilità, evitando false dicotomie tra privacy e efficienza;
- Sicurezza end-to-end: garanzia che tutti i dati siano gestiti in modo sicuro;
- Visibilità e trasparenza: visibilità dei processi per tutti gli stakeholder;
- Rispetto della privacy degli utenti: mettere l'interesse della persona al centro del sistema.

In pratica, adottare un approccio *Privacy by Design* nei contesti lavorativi e formativi significa, minimizzare i dati raccolti, anonimizzare o pseudonimizzare le informazioni quando possibile, implementare impostazioni predefinite orientate alla massima privacy, garantire la sicurezza dei dati contro accessi indebiti e offrire trasparenza e controllo agli utenti sui dati generati e sulle modalità del loro utilizzo, consentendo a ciascuno di poter decidere liberamente se condividere o meno un maggior numero di informazioni (Cavoukian, 2010).

Raggiungere una piena etica dei dati richiederà anche attenzione alla qualità e all'equità degli algoritmi impiegati, affinché non incorporino bias e perpetuino ingiustizie. È dunque fondamentale applicare principi di correttezza e responsabilità attraverso test periodici volti a individuare eventuali errori, nonché predisporre meccanismi di controllo umano sulle decisioni automatizzate che incidono sui percorsi formativi. In questo senso, la pedagogia del lavoro, in dialogo con l'informatica, può contribuire a definire quelle linee guida etiche per la progetta-



zione di sistemi di gestione delle risorse umane e di formazione continua che siano equi, trasparenti e non discriminatori.

In conclusione, i principi dell'etica dei dati e del PbD forniscono il quadro deontologico e progettuale attraverso cui assicurare che i sistemi algoritmici rispettino la persona nella sua dignità e complessità.

6. *Agency ed emancipazione: la formazione permanente nell'era della complessità*

Un nodo centrale per una pedagogia del lavoro nell'era algoritmica riguarda la necessità di preservare l'*agency* del soggetto che apprende e lavora, nonché la complessità cognitiva dei processi formativi. Elaborato da Albert Bandura, questo termine fa riferimento alla capacità dell'individuo di agire in modo intenzionale e di esercitare controllo sul proprio percorso professionale, prendendo decisioni informate e significative (Bandura, 2001).

L'attuale avanzata dei sistemi di IA, tuttavia, rischia di rappresentare una minaccia allo sviluppo dell'*agency* individuale, a causa della loro tendenza ad automatizzare decisioni un tempo di prerogativa esclusivamente umana, offrendo raccomandazioni pervasive che riducono il margine di scelta. D'altro canto, la stessa IA può rappresentare una risorsa per potenziare l'*agency*, mettendo a disposizione informazioni e scenari che aiutino gli individui a riflettere e a scegliere con maggiore cognizione di causa. Per tale ragione, è fondamentale instaurare un approccio educativo che coltivi la capacità critica e decisionale rispetto al funzionamento e agli usi di tale tecnologia. Adattando il pensiero freiriano di una pedagogia critica e trasformativa (Freire, 2002) al contesto algoritmico, possiamo dire che la formazione debba puntare a sviluppare quelle risorse indispensabili a interrogare la tecnologia, per adattarla ai propri scopi e persino per negoziare con essa.

Preservare l'*agency* nell'era algoritmica richiede, inoltre, un'educazione alla complessità, intesa come l'insieme di competenze e atteggiamenti necessari per comprendere e affrontare i problemi interconnessi, non risolvibili con ricette semplici o con applicazioni lineari. Per sua stessa natura, invece, l'IA tende a semplificare questioni articolate per renderle computabili, segmentando abilità in micro-competenze, definendo indicatori numerici per fenomeni qualitativi e proponendo percorsi predefiniti considerati ottimali che rischiano di soffocare l'abilità di navigare nell'incertezza (Morin, 2001).

Su questo punto, Edgar Morin, uno dei maggiori teorici della complessità, ha insistito sulla necessità di riformare il pensiero per affrontare le sfide dell'era planetaria, includendo tra i sette saperi necessari all'educazione del futuro proprio la capacità di contestualizzare, globalizzare, multidimensionalizzare la conoscenza, opponendosi alla frammentazione disciplinare e all'eccesso di specializzazione (Morin, 2001). Nel nostro contesto significa, dunque, educare lo sguardo ad an-



dare oltre ciò che appare nei dati, rendendo consapevoli delle potenzialità, come dei limiti dei sistemi di Intelligenza Artificiale.

Da queste considerazioni, emerge l'importanza di coltivare specifiche competenze di sostegno all'*agency* individuale, quali l'alfabetizzazione algoritmica, il pensiero critico, la collaborazione interdisciplinare, la responsabilità etica, la resilienza cognitiva e la metacognizione. Il concetto di apprendimento permanente acquista, così, un significato che va oltre la dimensione occupazionale, rappresentando innanzitutto un diritto e un bisogno dell'essere umano (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 2015).

7. Conclusioni: verso una pedagogia all'altezza della sfida algoritmica

La transizione innescata dall'Intelligenza Artificiale nel mondo delle professioni e della formazione rappresenta una sfida cruciale per quella che è definibile come una "pedagogia del lavoro algoritmico". Questa, lungi dall'essere un ambito specialistico secondario, emerge come disciplina strategica per scongiurare le derive economicistiche e tecnocratiche, fornendo strumenti concettuali e operativi per ricentralizzare la persona all'insegna dei valori umanistici e democratici. Volendo sintetizzare le direttrici finora emerse, possiamo delineare alcuni dei suoi fondamenti, quali:

- Centralità dell'individuo e della relazione: Ogni soluzione tecnologica va valutata in base all'impatto sulla relazione educativa e sull'*agency* del discente, assumendo come principio non negoziabile la centralità della persona in formazione. Un ambiente algoritmico etico integra e non sostituisce il contatto umano, preservando spazi di dialogo autentico (Biesta, 2010);
- Tutela della privacy e della singolarità del soggetto: Applicare rigorosamente i principi di *Privacy by Design* significa dar senso ad ogni modulo di raccolta dati. Le istituzioni educative, pertanto, dovrebbero coinvolgere ogni attore nell'elaborazione di un documento sull'uso dei dati e dell'IA e introdurre moduli di *digital literacy* critica nei curricula;
- Trasparenza algoritmica e spiegabilità: Preferire strumenti che forniscano spiegazioni comprensibili e facilmente interpretabili (European Commission, 2019);
- Controllo umano e contesto: Mantenere sempre un elemento di supervisione umana significativa nei processi decisionali automatizzati (European Commission, 2019);
- Emancipazione e co-creazione: Progettare ambienti in cui i destinatari abbiano opportunità di co-creare contenuti, scegliere percorsi, dare feedback sul funzionamento del sistema. Tali pratiche rinforzano l'idea di una tecnologia al servizio della comunità e non viceversa (Miao et al., 2021);



- Valorizzazione dell'errore e dell'imprevisto: Integrare nella progettazione momenti e strumenti che accolgano l'errore come parte naturale del processo e spazi sicuri per sperimentare innovazioni senza pressione di performance immediata;
- Formazione dei formatori: Un ecosistema algoritmico a misura d'uomo richiede formatori in grado di agire in maniera aumentata dalla tecnologia e non eterodiretti da essa, adottando cornici fortemente *human-centred* (Miao et al., 2021);

Il successo nell'implementare questi orientamenti nei vari contesti specifici dovrà essere misurato non solo in termini di efficienza, ma anche di autonomia, consapevolezza e padronanza culturale degli utenti (Biesta, 2010). Per preservare l'opacità, l'*agency* e la libertà individuale ed evitare scenari apocalittici, occorrerà senz'altro un'educazione che alimenti il dialogo tra passato e presente, coltivando una coscienza critica e riflessiva che renda possibile una società futura in cui il progresso venga abitato e non subito.

Bibliografia

- Acone G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*. Salerno: Edisud.
- Alessandrini G. (2012). La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione. *Education Sciences & Society*, 3(2), 55-72.
- Arendt A. (1964). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Su www.unric.org (Consultato il 12/07/2025).
- Attinà M., Martino P. (2016). *L'educazione sospesa tra reale e virtuale*. Areablu Edizioni.
- Autor D. H. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 3-30.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York: W.W. Norton.
- Cavoukian A. (2010). *Privacy by Design: The 7 Foundational Principles*. Toronto: Information & Privacy Commissioner of Ontario.
- European Commission (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. Publications Office.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Frey C. B., Osborne M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280.
- Glissant É. (1990). *Poétique de la Relation*. Paris: Gallimard.



- Magris C. (2009). *Vivere significa migrare: ogni identità è una relazione*. Su www.corriere.it (Consultato il 7/09/2025).
- Miao F., Holmes W., Huang R., Zhang H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. (2014). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Schwab K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.
- World Economic Forum (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. Su www.weforum.org (Consultato il 10/07/2025).



Il lavoro pedagogico nell'era dell'IA generativa: per una farmacologia critica dell'educazione algoritmica

Pedagogical work in the era of Generative AI: toward a critical pharmacology of algorithmic education

Salvatore Paone

Docente a contratto Università degli Studi di Firenze
salvatore.paone@unifi.it

Abstract

This contribution examines the impact of generative artificial intelligence on pedagogical work through the concept of *technological pharmakon* (Stiegler). The analysis highlights the operational characteristics of LLMs based on statistical prediction and their implications for educational practice. By integrating the *capabilities approach* (Nussbaum) with the ethics of *craftsmanship* (Sennett), an interpretative framework is proposed that considers both the potential and limitations of cognitive automation. The work suggests guiding principles to preserve the relational dimensions of education, proposing a critical reflection on the competencies required of teachers in the current technological context.

Keywords: work pedagogy, technological pharmakon, Large Language Models, solutionism, capabilities approach, cognitive automation

Il contributo esamina l'impatto dell'intelligenza artificiale generativa sul lavoro pedagogico attraverso il concetto di *pharmakon tecnologico* (Stiegler). L'analisi evidenzia le caratteristiche operative degli LLM basati su predizione statistica e le implicazioni per la pratica educativa. Integrando il *capabilities approach* (Nussbaum) con l'*etica artigianale* (Sennett), si propone un framework interpretativo che considera potenzialità e limiti dell'automazione cognitiva. Il lavoro suggerisce principi orientativi per preservare le dimensioni relazionali dell'educazione, proponendo una riflessione critica sulle competenze richieste ai docenti nell'attuale contesto tecnologico.

Parole chiave: pedagogia del lavoro, pharmakon tecnologico, Large Language Models, solutionismo, capabilities approach, automazione cognitiva

Citation: Paone S. (2025). Il lavoro pedagogico nell'era dell'IA generativa: per una farmacologia critica dell'educazione algoritmica. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 105-120.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-08>



1. L'intelligenza artificiale generativa come *pharmakon* pedagogico

Se si confrontano le principali analisi del Novecento sulla tecnica, da autori come Günther Anders (1956) e Arnold Gehlen (1957) a figure cardine come Martin Heidegger (1976) e Herbert Marcuse (1964), si nota come l'approccio di Bernard Stiegler (1994) presenta un elemento di indubbia originalità nell'affrontare quella che Heidegger (1976), figura centrale anche per Stiegler, definiva "la questione della tecnica". Sebbene l'idea di *pharmakon* in Stiegler derivi dalla lettura che Derrida (1978) ha proposto del Fedro di Platone¹, la sua elaborazione si discosta in modo significativo da quella del maestro (Vignola, 2024, pp. 186-187). Per Stiegler, il *pharmakon* coincide con la "ritenzione terziaria"², la memoria esteriorizzata nei supporti tecnici, dalla scrittura alle memorie digitali, la quale, a seconda dell'uso, può costituire tanto un rimedio quanto una minaccia. Da questa identificazione, il concetto diventa il perno attorno a cui ripensare la politica, l'economia, la filosofia e, in senso più ampio, le forme di produzione del sapere (Vignola, 2015, pp. 35-56). Ogni tecnologia è un *pharmakon* nel senso che comporta simultaneamente potenziale terapeutico e tossico: ogni innovazione tecnica è simultaneamente rimedio e veleno, cura e intossicazione.

L'intelligenza artificiale generativa rappresenta il *pharmakon* contemporaneo per eccellenza, particolarmente nel contesto del lavoro cognitivo e pedagogico. I *Large Language Models* (LLM), fondati su architetture *Transformer* e meccanismi di *self-attention*, hanno il potenziale di operare come dispositivi tecno-semiotici in grado di ristrutturare l'orizzonte ontologico del lavoro intellettuale (Neuhaus, 2023). Tuttavia, l'evidenza di questa trasformazione cognitiva rimane ancora limitata e largamente teorica; di conseguenza, le loro capacità si configurano spesso come una semplice "illusione di comprensione" (Marchetti *et alii*, 2025), dovuta alla mancanza di meccanismi cognitivi genuini. Essi non si limitano a supportare le pratiche cognitive preesistenti, bensì ne modificano la configurazione, spostando l'attività dall'elaborazione diretta alla mediazione, orchestrazione e valutazione di contenuti generati. In quanto ritenzione terziaria di nuovo tipo, gli LLM manifestano la natura farmacologica in forma paradigmatica: non sono sem-

- 1 In Derrida, invece, il *pharmakon* è impiegato come strumento critico volto a mettere in crisi la metafisica della presenza e il logocentrismo.
- 2 Nella filosofia di Bernard Stiegler, la "ritenzione terziaria" si riferisce all'esteriorizzazione della memoria e della conoscenza attraverso artefatti tecnologici. È un concetto cruciale per comprendere come la tecnologia plasma il nostro pensiero e le nostre strutture sociali, in particolare nell'era digitale. Stiegler sostiene che la ritenzione terziaria, a differenza della ritenzione primaria (biologica) e secondaria (sociale), è intrinsecamente legata agli oggetti tecnologici e alla loro capacità di immagazzinare e trasmettere informazioni, plasmando la nostra comprensione del passato, del presente e del futuro.



plici archivi di conoscenza consultabili, ma sistemi che attivamente generano e ricombinano sapere secondo logiche probabilistiche; questa caratteristica rende la loro ambivalenza più radicale rispetto alle tecnologie precedenti.

La loro capacità di processare, sintetizzare e generare testo a velocità e scale sovraumane si manifesta in tensioni costitutive: libera il lavoratore cognitivo dalle routine ripetitive proprio mentre minaccia di renderlo obsoleto; democratizza l'accesso al sapere mentre solleva complesse questioni di governance legate al controllo, alla privacy e all'accountability che richiedono framework politici specifici (Chan, 2023); aumenta la produttività pedagogica attraverso ruoli complementari tra IA e docenti nella gestione della classe e personalizzazione didattica (Jeon, Lee, 2023), mentre rischia di erodere la relazione educativa autentica, richiedendo l'implementazione di salvaguardie per prevenirne l'abuso (Kamalov, Santandreu Calonge, Gurrib, 2023).

Questa ambivalenza farmacologica si manifesta con particolare intensità nel lavoro del docente, che rappresenta un caso paradigmatico di lavoro cognitivo ad alta complessità relazionale. Tale complessità emerge dalle molteplici sfide nell'implementazione dell'IA nella pratica didattica (Celik *et alii*, 2022). L'insegnante si trova infatti nella paradossale posizione di dover sviluppare competenze digitali adeguate per preparare studenti per un mondo permeato dall'IA utilizzando strumenti di IA (Ng *et alii*, 2023) che potrebbero potenzialmente ridefinire le competenze tradizionali che cerca di trasmettere. Di fronte a tale paradosso, la possibilità di sviluppare un approccio critico verso l'intelligenza artificiale è fondamentale per l'integrazione educativa ed è strettamente legata alla necessità di una comprensione approfondita delle tecnologie IA (Walter, 2024); tuttavia, questa stessa comprensione richiede proprio quelle capacità metacognitive e di riflessione profonda che l'automazione rischia progressivamente di atrofizzare.

La crescente introduzione dell'intelligenza artificiale generativa in ambito pedagogico pone una questione epistemologica cruciale, che eccede la sfera puramente tecnologica. La cognizione umana, come teorizzato dall'approccio *4E cognition - embodied, embedded, enacted, extended* (Newen, Gallagher, & De Bruin, 2018; Menary, 2010), emerge dall'integrazione inscindibile tra corporeità, azione situata e interazione sociale, configurando il pensiero come processo radicato in dinamiche sensomotorie e relazionali. Al contrario, i sistemi di intelligenza artificiale di tipo connessionista elaborano informazioni attraverso la manipolazione di stati computazionali intrinsecamente inaccessibili, con la loro generazione automatica che risulta opaca in modo strutturalmente unico e non esplicativo (Boge, 2021). Questa opacità, nota come problema della *black box*, esprime la difficoltà strutturale di ricostruire e comprendere i processi decisionali che conducono l'algoritmo a una determinata conclusione (Von Eschenbach, 2021). Emerge così un paradosso costitutivo del *pharmakon* algoritmico: la complessità computazionale che rende opachi i meccanismi decisionali è precisamente ciò che abilita capacità generative di portata inedita.



È necessario distinguere tra sistemi reattivi e sistemi agentici, benché entrambi operino secondo logiche computazionali che divergono radicalmente dall'esperienza fenomenologica umana. I modelli linguistici di grandi dimensioni basati su architetture transformer, quali ChatGPT, Claude o Gemini, processano input linguistici attraverso meccanismi di attenzione che identificano pattern statistici in vasti corpora testuali, trasformando regolarità probabilistiche in performance comunicative che simulano comprensione senza possederla. Parallelamente, i sistemi agentici rappresentano un'evoluzione verso agenti autonomi orientati agli obiettivi (Murugesan, 2025): già operativi seppur in fase embrionale, introducono capacità di azione autonoma nel mondo digitale e fisico, sollevando questioni ancora più complesse riguardo a sicurezza, efficacia, privacy ed etica. La delega di operazioni a entità algoritmiche autonome richiede framework di governance che ancora non possediamo pienamente (Bengio *et alii*, 2023).

Il rischio centrale che questi sistemi pongono all'educazione è quello che Morozov (2013) identifica come "soluzionismo tecnologico": la convinzione che ogni problema sociale, politico o educativo sia essenzialmente un problema tecnico risolvibile attraverso l'applicazione di algoritmi, dati e automazione. Nel contesto educativo, il soluzionismo tecnologico si manifesta non tanto in promesse miracolistiche quanto nella tendenza più sottile a presentare l'IA come risposta naturale e necessaria a sfide pedagogiche complesse: dalla personalizzazione dell'apprendimento alla valutazione delle competenze, dal carico di lavoro docente all'inclusione educativa. Queste aspettative sono spesso basate su fraintendimenti delle possibilità tecniche attuali e su visioni eccessivamente ristrette delle funzioni dell'educazione nella società (Holmes, Tuomi, 2022), trasformando questioni pedagogiche multidimensionali in problemi di ottimizzazione computazionale.

Il lavoro pedagogico, inteso come pratica di formazione umana integrale, si rivela simultaneamente attratto dalle possibilità di ottimizzazione offerte dall'IA e irriducibile a esse nella sua essenza trasformativa. L'educazione autentica richiede, come argomenta Nussbaum (2011a), la coltivazione di capacità intrinsecamente relazionali: il pensiero critico, l'immaginazione narrativa e la capacità di riconoscere l'umanità dell'altro. Queste dimensioni, fondamentali per la formazione democratica, nascono dall'incontro pedagogico tra soggetti e resistono a qualsiasi riduzione algoritmica (Chan, Tsi, 2024).

La sfida che si delinea non consiste nel rifiutare aprioristicamente l'innovazione tecnologica né nell'abbracciarla acriticamente, ma nel comprendere quali dimensioni del processo educativo possano beneficiare del supporto algoritmico e quali invece costituiscano il nucleo inalienabile dell'incontro formativo, preservando quella dimensione etica, estetica e affettiva che definisce l'autenticità dell'esperienza educativa.



2. Dialettica del *pharmakon*: liberazione e alienazione nel lavoro educativo

La natura farmacologica dell'IA richiede lo sviluppo di quello che Stiegler (2013) definisce "farmacologia positiva": pratiche e istituzioni capaci di orientare la tecnologia verso effetti trasformativi minimizzando quelli tossici. Nel contesto pedagogico, questa ambivalenza si manifesta attraverso una dialettica complessa tra liberazione e alienazione, potenziamento e proletarianizzazione, inclusione e atrofizzazione che investe il cuore stesso del lavoro educativo.

Il "veleno" dell'IA nel lavoro pedagogico opera attraverso un doppio movimento di *datafication* e automazione. Il rischio non risiede tanto nella sostituzione meccanica del docente quanto nella progressiva erosione della complessità dell'insegnamento come pratica sociale, emotiva ed etica irriducibile alla trasmissione di informazioni (Selwyn, 2019). Questa riduzione dell'atto pedagogico a funzioni computabili costituisce la precondizione per quella che Stiegler (2015) chiama "proletarianizzazione cognitiva": l'esteriorizzazione di saperi e competenze in sistemi automatici che il docente utilizza senza comprenderne la logica operativa.

La ricerca empirica conferma questa ambivalenza farmacologica dell'IA educativa. Ghamrawi et al. (2023) documentano come l'IA possa simultaneamente espandere e far regredire la leadership docente mediante personalizzazione e automazione. Parallelamente, Jeon et al. (2023) identificano una relazione complementare tra LLM e docenti, sottolineando come l'efficacia educativa dipenda dall'*expertise* pedagogica umana, insostituibile nell'orchestrazione didattica.

Un esempio paradigmatico dell'ambivalenza si manifesta nella questione della personalizzazione didattica. L'IA viene spesso proposta come strumento per adattare l'insegnamento agli "stili di apprendimento" individuali. Tuttavia, nonostante la popolarità di teorie come quella di Kolb (1984) o il modello VARK (Fleming & Mills, 1992), la ricerca empirica non fornisce evidenze solide a supporto di questi costrutti (An & Carr, 2017; Willingham, Hughes, Dobolyi, 2015). Pelletier (2023) critica come l'IA venga erroneamente equiparata alla "personalised learning", costruendo un discorso retorico che presenta soluzioni tecnologiche come automaticamente benefiche mentre trascura questioni educative storicamente centrali che richiederebbero risposte sfumate, ponderate ed empiricamente fondate. Quando gli LLM promettono di adattarsi agli "stili" individuali, perpetuano questa reificazione algoritmica, trasformando miti pedagogici scientificamente infondati in soluzioni computazionali apparentemente neutre.

Diversa e più promettente è la questione della multimodalità, che non presuppone tipologie fisse di apprendenti ma riconosce la necessità di multiple vie di accesso al contenuto secondo i principi dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2024). La multimodalità abilita i sistemi a processare e generare informazioni attraverso canali sensoriali differenti, permettendo traduzione fluida tra modalità secondo necessità contestuali. I modelli multimodali possono soddisfare efficacemente le specifiche esigenze cognitive, comportamentali ed emotive degli



studenti con bisogni speciali (Farhah *et alii*, 2025): questa capacità non serve a confermare presunte tipologie cognitive statiche, bensì a garantire accessibilità universale. Uno studente con dislessia può beneficiare di una fruizione audio non perché sia un “apprendente uditivo” per natura, ma perché in quel momento quella modalità rimuove una barriera all’apprendimento.

La dimensione “curativa” dell’IA si manifesta quando la tecnologia amplifica anziché sostituire le capacità pedagogiche umane. Kim (2023) documenta come la collaborazione insegnante-IA miri a ottimizzare punti di forza complementari preservando i ruoli didattici degli insegnanti, mentre l’automazione di compiti routinari libera tempo prezioso per interazioni formative più profonde. I docenti esperti utilizzano sistemi generativi non come surrogati del pensiero pedagogico ma come interlocutori dialogici per esplorare possibilità didattiche alternative, evolvendo verso quella che Kim definisce una partnership costruttiva. Questa potenzialità terapeutica si realizza solo quando il docente mantiene la capacità di interrogare criticamente gli output algoritmici, comprendendone i limiti e orientandone l’uso secondo principi educativi espliciti.

L’ambiente educativo contemporaneo è già saturo di mediazioni digitali: *Learning Management Systems*, piattaforme didattiche e strumenti di *analytics* hanno progressivamente trasformato ogni aspetto dell’apprendimento in dato computabile: tempi di risposta, pattern di errore, frequenze di accesso, percorsi di navigazione. Thompson e Prinsloo (2022) utilizzano il concetto di “data gaze” per criticare questa “dataficazione intensificata” che rende visibili e quantificabili dimensioni dell’apprendimento, creando simultaneamente opportunità di analisi e rischi di riduzionismo metrico. In questo ecosistema già denso di mediazioni algoritmiche, l’introduzione dell’IA generativa rappresenta un salto qualitativo: mentre i sistemi precedenti si limitavano a tracciare, organizzare e analizzare dati esistenti, gli LLM generano attivamente nuovi contenuti attraverso ricombinazione probabilistica, presentando sfide distintive che divergono dai modelli precedenti (Huang *et alii*, 2023). Questo introduce un livello di complessità e imprevedibilità che può essere tanto fonte di innovazione quanto di allucinazioni, bias e standardizzazione occulta.

La sfida centrale non è tecnica ma epistemologica: richiede una “saggezza farmacologica”, una forma di *phronesis* pedagogica capace di navigare tra le potenzialità trasformative e i rischi alienanti dell’automazione. La *phronesis* aristotelica, come evidenzia Kristjánsson (2024), si configura come integratore e arbitro psicomorale per l’eccellenza nelle decisioni etiche professionali. Questa saggezza non si limita alla competenza operativa ma esige la capacità meta-riflessiva di mantenere una tensione produttiva tra innovazione tecnologica e valori pedagogici fondamentali. La questione non è se utilizzare l’IA, ma come preservare, nella rinegoziazione tecnologica del rapporto educativo, quello spazio di riconoscimento reciproco attraverso cui docente e studente si costituiscono come soggetti autonomi nel processo formativo. Il *pharmakon* tecnologico dell’IA richiede



quindi non un rifiuto luddista né un'accettazione acritica, ma una pratica consapevole che sappia navigare tra cura e veleno, trasformazione e alienazione, mantenendo al centro la dimensione irriducibilmente umana dell'educazione.

3. Oltre apocalittici e integrati: l'inaffidabilità costitutiva degli LLM

Umberto Eco (1964) nel suo celebre "Apocalittici e integrati" identificava due atteggiamenti polarizzati di fronte alla cultura di massa che oggi si ripresentano, *mutatis mutandis*, di fronte all'IA. Gli apocalittici contemporanei vedono nell'automazione cognitiva la fine dell'autenticità umana; gli integrati celebrano ogni innovazione come democratizzazione del sapere e liberazione cognitiva.

Il dibattito contemporaneo sugli LLM, tuttavia, soffre di una patologia discorsiva che va oltre la semplice polarizzazione. Il campo semantico è saturo di distorsioni concettuali: strategie commerciali mascherate da riflessione teorica, analogie cognitive che antropomorfizzano processi statistici, filosofie improvvisate che trasformano vincoli computazionali in opportunità pedagogiche. Alzahrani (2024) documenta come voci critiche sollecitino approcci più misurati, evidenziando preoccupazioni sistematiche riguardo a trasparenza, bias e questioni etiche occultate da narrazioni ottimistiche. Questo inquinamento epistemico cristallizza le comunità di pratica in *echo chambers* autoreferenziali, impermeabili all'evidenza empirica che contraddice le loro narrazioni preferite.

Un esempio paradigmatico di questa confusione è la tendenza a interpretare l'inaffidabilità strutturale degli LLM come opportunità formativa. Quando si sostiene che gli errori dell'IA stimolino il pensiero critico, si compie un'operazione retorica che occulta una realtà tecnica fondamentale: questi sistemi operano attraverso la predizione statistica del token successivo più probabile, senza alcuna rappresentazione semantica del significato. A differenza dei sistemi basati su *knowledge base*³, che organizzano esplicitamente fatti e relazioni semantiche in modo ispezionabile, gli LLM non dispongono di strutture interne di conoscenza: non producono sapere, bensì generano simulacri testuali di coerenza statistica. Tali narrazioni promozionali riflettono la fallace assunzione che le tecnologie digitali costituiscano sempre la soluzione ai problemi educativi (Williamson, 2023). La propensione all'"errore" degli LLM, tecnicamente definita "allucinazione", non è un difetto correggibile ma una conseguenza diretta dell'architettura probabilistica su cui si fondano. I processi interni rimangono non trasparenti e non ispezionabili per ragioni intrinseche al design architetturale (Carabantes, 2019).

3 Le knowledge base tradizionali possono assumere la forma di basi di regole (nell'intelligenza artificiale simbolica classica), di ontologie (in logica descrittiva).



Questa opacità strutturale si traduce in una trasformazione qualitativa del lavoro pedagogico: il docente che integra gli LLM nella propria pratica non può ispezionare i processi inferenziali che generano un determinato output, ma deve esercitare una vigilanza epistemica costante attraverso la validazione esterna dei contenuti. A differenza delle *knowledge base*, dove le catene inferenziali sono tracciabili e ispezionabili, l'architettura probabilistica degli LLM trasforma ogni interazione in un atto di fiducia non verificabile dall'interno del sistema. L'integrazione dell'IA generativa nella didattica, perciò, non può esaurirsi in una competenza tecnico-operativa: richiede capacità metacognitive di verifica, discernimento e distanza riflessiva, in grado di spingersi oltre la fascinazione della plausibilità linguistica verso un giudizio sulla verità e sul senso del discorso generato. Solo in questa prospettiva la saggezza farmacologica può diventare strumento di orientamento nell'ecosistema algoritmico. Zhai, Wibowo, Li (2024) documentano empiricamente come l'eccessiva dipendenza dai sistemi di IA comprometta le capacità cognitive degli studenti quando accettano raccomandazioni generate dall'IA senza questionarle.

Questa incomprensione genera anche un paradosso educativo: mentre si moltiplicano le proposte di utilizzare gli LLM come "partner cognitivi" o strumenti di collaborazione docente-IA verso partnership costruttive (Kim, 2023), si ignora che stiamo delegando funzioni epistemiche essenziali a sistemi che operano in assenza di comprensione. Il risultato è un regime di conoscenza in cui la verosimiglianza linguistico-statistica sostituisce progressivamente la verifica fattuale, la fluidità testuale maschera l'assenza di referenzialità e la competenza apparente occulta l'incompetenza strutturale.

Nel contesto pedagogico, questa confusione si traduce in una falsa dicotomia tra tecnofobia e tecnofilia acritica. I primi vedono nell'IA solo una minaccia alla relazione educativa autentica; i secondi la celebrano come soluzione universale ai problemi dell'istruzione. Entrambe le posizioni, come osservava Eco in *Apocalittici e integrati* (1964), rappresentano forme di "pigrizia intellettuale" che eludono un'analisi rigorosa delle specificità tecniche e delle loro implicazioni pedagogiche.

Martha Nussbaum (2011b), attraverso il *capabilities approach*, offre un criterio valutativo che supera la sterile opposizione tra tecnofilia e tecnofobia. Le capacità fondamentali che identifica: dalla ragion pratica all'affiliazione, dall'immaginazione al controllo del proprio ambiente, diventano parametri per stabilire quando l'integrazione tecnologica espande l'*agency* e la dignità umana e quando invece le compromette. Applicato agli LLM in educazione, questo *framework* rimette in luce un'ambivalenza irriducibile: lo stesso sistema può, al tempo stesso, ampliare le possibilità esplorative del docente e minarne l'autorità epistemica, facilitare la personalizzazione didattica e insieme omogeneizzare i contenuti secondo i pattern dominanti nei dati di addestramento.

La questione cruciale diventa quindi: come preservare e potenziare le capacità



umane fondamentali in un ecosistema educativo sempre più mediato da sistemi che operano secondo logiche opache e non deterministiche? La risposta non risiede né nel rifiuto categorico né nell'adozione entusiastica, ma richiede quella che, nello spirito della *phronesis* aristotelica, potremmo definire una "saggezza pratica situata": la capacità di discernere, contesto per contesto, quando la mediazione algoritmica arricchisce l'esperienza formativa e quando invece la impoverisce.

Richard Sennett (2008) approfondisce questa prospettiva attraverso il concetto di *craftsmanship*, l'eccellenza artigianale che deriva dalla padronanza riflessiva dei propri strumenti. L'artigiano autentico non è solo utilizzatore competente ma comprende intimamente materiali, tecniche e limiti del proprio mestiere. Traslato nel contesto dell'IA educativa, questo significa che il docente deve sviluppare non soltanto competenze operative ma una comprensione critica dell'architettura computazionale che governa questi sistemi. Il problema è che l'opacità algoritmica degli LLM commerciali impedisce quella relazione dialogica con lo strumento che Sennett identifica come essenziale all'etica artigianale. Il docente si trova a operare con *black box* in cui sono visibili input e output, ma restano invisibili i processi intermedi: sistemi che promettono "intelligenza" ma operano attraverso correlazioni statistiche cieche al significato. Questa asimmetria epistemica mina alla base la possibilità di quella maestria consapevole che caratterizza il lavoro artigianale.

La via critica che si propone riconosce quindi la necessità di superare tanto la postura apocalittica quanto l'integrazione acritica, attraverso una comprensione rigorosa dei vincoli architetturali e computazionali di questi sistemi. Non si tratta di trovare un compromesso tra estremi, ma di sviluppare criteri valutativi fondati sulla chiarezza tecnica e pedagogica. Solo riconoscendo gli LLM come potenti manipolatori di pattern linguistici privi di comprensione semantica possiamo utilizzarli produttivamente come amplificatori di possibilità testuali da vagliare criticamente, mai come sostituti del giudizio pedagogico; come generatori di variazioni da selezionare, mai come autorità epistemiche; come strumenti per esplorare lo spazio delle formulazioni possibili, mai come garanti di verità.

Questa consapevolezza critica non implica rifiuto ma uso sapiente, non tecnofobia ma lucidità tecnica, non apocalisse ma vigilanza epistemica. Il lavoro pedagogico nell'era degli LLM richiede quindi una nuova forma di professionalità: quella del docente-epistemologo, capace di navigare tra simulacri testuali e conoscenza autentica, tra plausibilità statistica e verità pedagogica, mantenendo salda la bussola dei valori educativi in un mare di rumore computazionale. Tale visione del docente come figura critica trova riscontro empirico nello studio di Mouta, Torrecilla-Sánchez, Pinto-Llorente (2024), i cui partecipanti identificano la necessità per gli insegnanti di diventare "vital agents of thought and action in the face of the polysemic landscape of AIED technologies" (p. 3369), confermando che l'educatore non può limitarsi al ruolo di *gatekeeper of high-quality content*, ma deve sviluppare quella dimensione epistemologo-critica qui teorizzata.



4. Saggezza farmacologica: principi operativi e dimensioni irriducibili

Le diagnosi precedenti hanno evidenziato l'inquinamento epistemico del dibattito e l'inaffidabilità costitutiva degli LLM. È quindi indispensabile elaborare una farmacologia positiva per il lavoro pedagogico che, senza ignorare i vincoli strutturali di questi sistemi, sviluppi pratiche consapevoli per mitigarne gli effetti tossici. I principi che seguono sono euristiche operative per navigare un ecosistema in cui la plausibilità statistica viene sistematicamente confusa con la verità epistemica.

Il primo principio, la “trasparenza epistemica”, risponde alla tendenza a mascherare processi probabilistici come comprensione semantica. L'insegnante deve mantenere consapevolezza costante che gli LLM sono ricombinatori statistici privi di referenzialità. Comprendere che questi sistemi generano output attraverso predizione del *token* successivo più probabile, non attraverso comprensione, è precondizione per evitare quella delega epistemica acritica che trasforma il docente in operatore passivo di *black box*. Tale consapevolezza si traduce in competenze operative concrete: distinguere tra un sistema di *retrieval-augmented generation* (RAG) con accesso a fonti web aggiornate e uno perimetrato a documenti controllati⁴; riconoscere il significato di *fine-tuning*⁵ e di *prompting*; individuare i segnali di un'allucinazione rispetto a un'informazione verificata. Come confermano Kalai *et alii* (2025), le allucinazioni non sono anomalie misteriose ma errori di classificazione binaria emergenti da pressioni statistiche intrinseche al training. Il docente deve padroneggiare il *prompting* non come stratagemma procedurale, ma come strumento di dialogo epistemico con sistemi che operano secondo logiche computazionali non isomorfe al ragionamento umano.

Il secondo principio, la “contestabilità”, costituisce l'antidoto alla sostituzione dell'*agency* pedagogica. L'allucinazione non è un errore marginale ma la cifra stessa di sistemi che operano per approssimazione statistica: per questo ogni output deve rimanere aperto, rivedibile, mai assunto come definitivo. La contestabilità non è solo un meccanismo tecnico, ma una forma di vigilanza epistemica che custodisce lo spazio del giudizio umano. È in questo spazio che l'insegnante, con la sua presenza incarnata, può esercitare la libertà di decostruire ciò che l'algoritmo propone, riconoscere le assunzioni implicite: culturali, epistemologiche, valoriali e correggere quelle inevitabili distorsioni che nessuna macchina può redimere. Contestare significa quindi difendersi dalla mera plausibilità linguistica e custodire lo spazio autentico del dialogo educativo.

4 Un esempio di sistema perimetrato è NotebookLM di Google, che opera esclusivamente sui documenti caricati dall'utente senza accesso a fonti esterne, garantendo maggiore controllo sulla fonte delle informazioni ma limitando la capacità generativa al corpus fornito.

5 Il fine-tuning è l'adattamento di un modello pre-addestrato a compiti specifici attraverso training aggiuntivo su dataset mirati.



Il terzo principio, la “complementarità”, risponde alla tentazione di trasformare l’inaffidabilità strutturale in virtù pedagogica attraverso narrazioni salvifiche. Gli LLM sono potenti generatori di variazioni testuali, non produttori di conoscenza: vanno utilizzati come amplificatori di possibilità da vagliare criticamente, mai come sostituti del discernimento umano. La distinzione è cruciale: generazione esplorativa *versus* decisione valutativa, moltiplicazione delle opzioni *versus* selezione pedagogica. Un sistema è complementare quando espande lo spazio delle formulazioni possibili senza sostituire il giudizio pedagogico; diventa invece tossico quando i suoi output statisticamente plausibili ma epistemicamente inaffidabili vengono acriticamente accettati.

Uno scenario operativo può mostrare come questi principi traducano la saggezza farmacologica in pratica didattica concreta. Un docente che si serve di un LLM per progettare un’unità didattica su un tema complesso, storico, letterario o scientifico, non lo interroga come un’enciclopedia affidabile, ma ne delimita consapevolmente lo spazio d’azione fornendo un corpus selezionato di fonti verificate. Attraverso un sistema di *retrieval-augmented generation* perimetrato, il docente circonda il materiale su cui l’LLM può operare, trasformandolo da oracolo opaco a strumento di ricombinazione supervisionata. Il modello può così generare molteplici formulazioni didattiche, proporre connessioni inedite tra i documenti, suggerire percorsi narrativi alternativi, ma sempre entro il perimetro epistemico tracciato dall’intenzionalità educativa. L’output non rappresenta mai un punto di arrivo, bensì un materiale grezzo da vagliare e rifinire secondo criteri pedagogici trasparenti.

In questa pratica si attuano simultaneamente i tre principi: la trasparenza epistemica è assicurata dal controllo delle fonti; la contestabilità è preservata dalla tracciabilità degli input; la complementarità riafferma il ruolo insostituibile del giudizio pedagogico nella selezione, nell’interpretazione e nella valutazione degli output generati.

L’articolazione concreta di questi principi suggerisce una farmacologia positiva possibile, non una soluzione definitiva: una tensione produttiva tra consapevolezza critica e uso strumentale che deve ancora misurarsi con la complessità del reale educativo. Tuttavia, tali principi devono radicarsi nel riconoscimento di ciò che resta irriducibile all’automazione: presenza incarnata, creatività pedagogica situata e riconoscimento etico.

La presenza incarnata acquista significato di fronte ai simulacri algoritmici: l’insegnante costituisce una presenza corporea che abita lo spazio pedagogico, testimoniando l’irriducibilità dell’esperienza umana alla manipolazione simbolica, quella dimensione che Merleau-Ponty (2003) pone a fondamento dell’interazione con il mondo.

La creatività pedagogica situata rappresenta l’antitesi della generazione probabilistica: mentre gli LLM operano attraverso *pattern matching* statistico, l’inse-



gnante risponde creativamente all'unicità di ogni situazione educativa, realizzando quella *reflection-in-action* teorizzata da Schön (1983).

Il riconoscimento etico, infine, è radicalmente incomputabile: si rivolge all'alterità irriducibile dell'altro, quella dimensione che per Levinas (1961) precede ogni categorizzazione.

L'integrazione tra rigore operativo (trasparenza epistemica, contestabilità, complementarità) e consapevolezza della dimensione antropologica dell'educare (presenza incarnata, creatività situata, riconoscimento etico) dovrebbe orientare la formazione degli insegnanti, sviluppando quella capacità critica che sappia distinguere tra potenziamento e alienazione epistemica, guidandoli a progettare pratiche didattiche che mantengano senso, empatia e consapevolezza riflessiva. Non basta aggiungere moduli su "IA e didattica" ai curricula esistenti: occorre ripensare radicalmente cosa significhi preparare docenti per un ecosistema saturo di generatori di plausibilità. La formazione deve demistificare il funzionamento degli LLM senza cadere nel tecnicismo estremo, fornendo quella comprensione concettuale che immunizza dalle retoriche salvifiche. Parallelamente, deve confrontarsi con le implicazioni etiche della delega epistemica a sistemi strutturalmente inaffidabili, sviluppando la capacità di riconoscere quando l'efficienza del simulacro compromette l'integrità del processo educativo. Infine, sul piano relazionale, occorre preservare l'autenticità dell'incontro pedagogico quando la mediazione algoritmica minaccia di sostituire la reciprocità costitutiva del rapporto educativo.

Questa formazione multidimensionale non è lusso intellettuale ma necessità epistemica. Nell'era dei simulacri algoritmici, la capacità di distinguere tra amplificazione strumentale e sostituzione ontologica diventa condizione di possibilità per un'educazione che rimanga fedele alla sua vocazione emancipatrice.

In questa prospettiva la saggezza farmacologica si radica in un'unità inscindibile che integra la padronanza tecnica dello strumento secondo la lezione di Sennett sul *craftsmanship*, che si declina nei principi operativi di trasparenza epistemica, contestabilità e complementarità; il discernimento etico-critico tra rimedio e veleno secondo Stiegler, quella *phronesis* pedagogica capace di navigare la natura farmacologica della tecnologia; e la consapevolezza antropologica delle dimensioni irriducibili all'automazione: la presenza incarnata che Merleau-Ponty pone a fondamento dell'esperienza, l'atto creativo che Schön identifica con la riflessione-in-azione e il riconoscimento etico dell'alterità nella prospettiva di Levinas e Nussbaum.

Solo una formazione che intrecci queste dimensioni può aiutare il docente ad abitare consapevolmente il *pharmakon* tecnologico, cercando di mantenere salda quella dimensione di incontro e riconoscimento che nessun algoritmo può davvero replicare.



5. Conclusioni: navigare l'ecosistema algoritmico

Dalle riflessioni emerse si delinea un punto di approdo: il *pharmakon* algoritmico non esige un compromesso tra posizioni opposte, quanto una lucidità radicale capace di riconoscere i vincoli strutturali e smascherare le derive discorsive che comprimono la complessità in slogan. L'IA non "risolverà" i problemi dell'educazione, né necessariamente li aggraverà: introduce piuttosto una complessità epistemica che impone nuove forme di vigilanza critica.

Il lavoro pedagogico nell'era degli LLM richiede un rigore operativo particolare: la consapevolezza costante di interagire con generatori di plausibilità testuale, unita alla determinazione di trasformare questa consapevolezza in pratica educativa riflessiva. Ciò implica sviluppare una "doppia vista": utilizzare questi strumenti riconoscendone simultaneamente potenzialità e illusioni, e imparando a navigare tra possibilità e vincoli. Significa rifiutare le narrazioni consolatorie che tendono a trasformare limiti strutturali in presunte opportunità pedagogiche o a confondere correlazione statistica con comprensione autentica.

In questo senso, la saggezza farmacologica si configura come una forma di resistenza epistemica: né rifiuto né accettazione acritica della tecnologia, ma capacità di mantenere chiarezza analitica in un ecosistema saturo di rumore computazionale. L'insegnante è chiamato a sviluppare una nuova professionalità, quella del docente-epistemologo, capace di distinguere tra conoscenza e verosimiglianza, tra comprensione e associazioni probabilistiche; e a coltivare una competenza critica che sappia riconoscere quando il simulacro può operare come strumento esplorativo e quando, invece, rischia di compromettere l'integrità epistemica del processo educativo.

Ma il docente-epistemologo deve operare in un ecosistema tecnologico segnato da profonde asimmetrie di potere. Mentre oligopoli tecnologici controllano architetture e dataset, le istituzioni educative navigano tra dipendenza tecnologica e illusione di autonomia. La volatilità dell'ecosistema, con soluzioni che nascono e scompaiono rapidamente, impone scelte strategiche difficili.

L'imperativo non è adattare gli esseri umani alle macchine né viceversa, ma mantenere consapevolezza della loro radicale alterità. Gli LLM restano strumenti che ampliano possibilità testuali senza produrre conoscenza, simulacri ottimizzati per metriche commerciali che riflettono inevitabilmente i bias dei loro creatori.

Come ricordava Eco, il problema non è stabilire se la tecnologia sia "buona" o "cattiva", ma capire come operare criticamente al suo interno. Nel caso degli LLM, questo significa navigare consapevolmente tra plausibilità e verità, tra promesse di democratizzazione e concentrazione oligopolistica. Solo una vigilanza critica può trasformare il *pharmakon* algoritmico da fonte di inquinamento cognitivo in occasione di apprendimento riflessivo. La saggezza farmacologica non è una scelta, ma una postura epistemica necessaria a custodire lo spazio del pensiero critico nell'era dei simulacri algoritmici



Bibliografia

- Alzahrani A. (2024). Unveiling the shadows: beyond the hype of AI in education. *Helvion*, 10(9): e30696. <https://doi.org/10.1016/j.helivon.2024.e30696>
- Anders G. (1956). *Die Antiquiertheit des Menschen 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. C. H. Beck.
- An D., Carr M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: recommendations for alternative approaches. *Personality and Individual Differences*, 116: 410-416. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.050>
- Bengio Y. *et alii* (2024). Managing extreme AI risks amid rapid progress: preparation requires technical research and development, as well as adaptive, proactive governance. *Science*, 384(6698): 842-845. <https://doi.org/10.1126/science.adn0117>
- Boge F. (2021). Two dimensions of opacity and the deep learning predicament. *Minds and Machines*, 32(1): 43-75. <https://doi.org/10.1007/s11023-021-09569-4>
- Carabantes M. (2019). Black-box artificial intelligence: an epistemological and critical analysis. *AI & Society*, 35(2): 309-317. <https://doi.org/10.1007/s00146-019-00888-w>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 3.0)*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>
- Celik I. *et alii* (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: a systematic review of research. *TechTrends*, 66(4): 616-630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Chan C. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1): 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Chan C., Tsi L. (2024). Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 81: 101395. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101395>
- Derrida J. (1972). La pharmacie de Platon. In *La dissémination* (pp. 69-197). Éditions du Seuil (trad. it. J. Derrida, *La farmacia di Platone*, Jaca Book, 1978).
- Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Bompiani.
- Farhah N. *et alii* (2025). AI-driven innovation using multimodal and personalized adaptive education for students with special needs. *IEEE Access*, 13: 69790-69820. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2025.3560863>
- Fleming N.D., Mills C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(1): 137-155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- Gehlen A. (1957). *Die Seele im technischen Zeitalter: Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*. Rowohlt.
- Ghamrawi N., Shal T., Ghamrawi N. (2023). Exploring the impact of AI on teacher leadership: regressing or expanding? *Education and Information Technologies*, 29: 8415-8433. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12174-w>
- Heidegger M. (1953). *Vorträge und Aufsätze*. Neske (trad. it. M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, Mursia, 1976).



- Holmes W., Tuomi I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4): 542-570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Huang L. *et alii* (2023). A survey on hallucination in large language models: principles, taxonomy, challenges, and open questions. *ACM Transactions on Information Systems*, 43(4): 1-55. <https://doi.org/10.1145/3703155>
- Jeon J., Lee S. (2023). Large language models in education: the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*, 28: 15873-15892. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>
- Kalai A.T. *et alii* (2025). Why language models hallucinate. *arXiv preprint arXiv:2509.04664*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.04664>
- Kamalov F., Calonge D., Gurrib I. (2023). New era of artificial intelligence in education: towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 15(16): 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Kim J. (2023). Leading teachers' perspective on teacher-AI collaboration in education. *Education and Information Technologies*, 29: 8693-8724. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12109-5>
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kristjánsson K. (2024). Aristotelian practical wisdom (phronesis) as the key to professional ethics in teaching. *Topoi*, 43(4): 1031-1042. <https://doi.org/10.1007/s11245-023-09974-7>
- Levinas E. (1961). *Totalité et infini*. Martinus Nijhoff.
- Marchetti A. *et alii* (2025). Artificial intelligence and the illusion of understanding: a systematic review of theory of mind and large language models. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. <https://doi.org/10.1089/cyber.2024.0536>
- Marcuse H. (1964). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Beacon Press.
- Menary R. (2010). Introduction to the special issue on 4E cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9(4): 459-463. <https://doi.org/10.1007/S11097-010-9187-6>
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard (trad. it. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, 2003).
- Morozov E. (2013). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*. PublicAffairs.
- Mouta A., Torrecilla-Sánchez E., Pinto-Llorente A. (2024). Comprehensive professional learning for teacher agency in addressing ethical challenges of AIED: insights from educational design research. *Education and Information Technologies*, 30(7): 3343-3387. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12946-y>
- Murugesan S. (2025). The rise of agentic AI: implications, concerns, and the path forward. *IEEE Intelligent Systems*, 40(2): 8-14. <https://doi.org/10.1109/MIS.2025.-3544940>
- Neuhaus F. (2023). Ontologies in the era of large language models – a perspective. *Applied Ontology*, 18(4): 399-407. <https://doi.org/10.3233/AO-230072>
- Newen A., Gallagher S., De Bruin L. (2018). 4E cognition. In *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhob/-9780198735410.013.1>



- Ng D.T.K. *et alii* (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development*, 71(1): 137-161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Nussbaum M.C. (2011a). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2011b). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Pelletier C. (2023). Against personalised learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33(1): 1-5. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00348-z>
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Selwyn N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Selwyn N. (2022). The future of AI and education: some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57(4): 620-631. <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>
- Sennett R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
- Stiegler B. (1994). *La technique et le temps, 1: La faute d'Épiméthée*. Galilée.
- Stiegler B. (2013). *What makes life worth living: On pharmacology*. Polity Press.
- Stiegler B. (2015). *La société automatique: Vol. 1. L'avenir du travail*. Fayard.
- Thompson T., Prinsloo P. (2022). Returning the data gaze in higher education. *Learning, Media and Technology*, 48(2): 153-165. <https://doi.org/10.1080/17439884.-2022.2092130>
- Vaswani A. *et alii* (2017). Attention is all you need. In *Advances in Neural Information Processing Systems* (vol. 30).
- Vignola P. (2015). Il pharmakon di Stiegler. Dall'archi-cinema alla società automatica. In V. Cuomo (ed.), *Medium: Dispositivi, ambienti e psicotecnologie* (pp. 35-56). Kaiak.
- Vignola P. (2024). Dall'Epimeteo dimenticato alla politica di Hermes. Stiegler e la postproduzione filosofica del mito. *Trópos. Rivista di ermeneutica e critica filosofica*, 16(1): 185-204. <https://doi.org/10.13135/2036-542X/11060>
- Von Eschenbach W.J. (2021). Transparency and the black box problem: why we do not trust AI. *Philosophy & Technology*, 34(4): 1607-1622. <https://doi.org/10.1007/s-13347-021-00477-0>
- Walter Y. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1): 1-29. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Willingham D.T., Hughes E.M., Dobolyi D.G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3): 266-271. <https://doi.org/10.1177/-0098628315589505>
- Williamson B. (2023). The social life of AI in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1): 97-104. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00342-5>
- Zhai C., Wibowo S., Li L. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1): 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>



“L'albero degli zoccoli”: legami e vissuti relazionali nell'era dell'I.A. e nel Capitalismo umanistico di Brunello Cucinelli

“The Tree of Wooden Clogs”: ties and relational experiences in the age of A.I. and in Brunello Cucinelli's Humanistic Capitalism

Luana Di Profio

Ricercatrice Universitaria, settore 11/PAED-01- già M-Ped/01, Università degli studi “G. D'Annunzio” di Chieti-Pescara
luana.diprofio@unich.it

Abstract

Starting from a vision of work as a *humanistic experience*, the contribution aims to investigate the world of work in the age of Artificial Intelligence, highlighting its ethical and human dangers and drifts. The creation of a corporate culture based on the promotion of *soft skills* and *corporate welfare* becomes the main objective of a *Work pedagogy* that is ever closer to human needs characterised by the strengthening of bonds, healthy and positive relationships and the recognition of the intrinsic value of the *person*. Hence the need to educate in transversal, emotional, communicative and relational skills from the perspective of *employee care*, as in the corporate proposal of Brunello Cucinelli and his *Humanistic capitalism*, whose ancient foundations can be traced back to the ancestral values matured in the simple, genuine and poor family environment that he himself narrates in his autobiographical text.

Keywords: Humanistic capitalism, Soft skills, Work pedagogy, Corporate welfare, Employee care

Partendo da una visione del lavoro come *esperienza umanistica*, il contributo si prefigge l'obiettivo di investigare il mondo del lavoro nell'era dell'Intelligenza Artificiale, sottolineandone i pericoli e le derive etiche ed umane. La creazione di una cultura aziendale fondata sulla promozione di *soft skills* e di un *welfare aziendale* assurge a obiettivo principale di una *Pedagogia del lavoro* sempre più vicina alle esigenze umane caratterizzate dal rafforzamento dei legami, da relazioni sane e positive e dal riconoscimento del valore intrinseco della *persona*. Da qui, l'esigenza di educare a competenze trasversali, emotive, comunicative e relazionali nell'ottica dell'*employee care*, come nella proposta aziendale di Brunello Cucinelli e del suo *Capitalismo umanistico*, le cui basi antiche possono essere ricondotte ai valori ancestrali maturati nell'ambiente familiare semplice, genuino e povero che lo stesso narra nel suo testo autobiografico.

Parole chiave: Capitalismo umanistico, Soft skills, Pedagogia del lavoro, Welfare aziendale, Employee care

Citation: Di Profio L. (2025). “L'albero degli zoccoli”: legami e vissuti relazionali nell'era dell'I.A. e nel Capitalismo umanistico di Brunello Cucinelli. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 121-138.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-09>



1. Il sogno del “Capitalismo umanistico” di Brunello Cucinelli: per una nuova filosofia aziendale

Il sogno di Solomeo (Cucinelli, 2018), *borgo dello spirito*

“Poco dopo la notte, la luce bianca che accompagna l’aurora si diffonde per le strade e lambisce le case di Solomeo, accarezzandole. [...]. In queste ore, prima che la porta della vita si spalanchi sulle urgenze degli affari di un industriale, sui molteplici viaggi, sull’imprevedibile serie di incontri con persone che vogliono offrire e vogliono avere, [...] sono gratificato dal pensare in quiete vagando per questo borgo dello spirito, del mio spirito, dove ogni pietra, ogni albero, ogni rosa fragrante mi richiama alla mente questo o quel ricordo pieno di tenerezza, nel quale mi riconosco” (Cucinelli, 2018, p. 13).

È a Solomeo, piccolo borgo nel comune di Corciano situato sulla cima di una collina lambita dalle acque del torrente Caina, in provincia di Perugia, che Brunello Cucinelli (1953), stilista e imprenditore italiano, fondatore dell’omonima casa di moda specializzata nel cashmere, ha dato vita al suo sogno aziendale, iniziato con l’acquisto del castello e poi, via via, di altri luoghi e contesti, come il vecchio teatro, che fanno oggi il cuore pulsante dell’idea imprenditoriale di un industriale umanista. La passione per i libri, la filosofia, la letteratura e per tutta la cultura umanistica, hanno completato una formazione umana e professionale permeata dei più grandi valori e principi assiologici dell’umanità, poi tradotta in una nuova cultura aziendale fondata sul valore assoluto della bellezza, nella sua accezione antica del termine nel *Kàlos kai Agathòs*, ovvero di una bellezza intrisa di etica che mette insieme, in un’unica espressione concettuale, il bello e il buono (Di Profio, 2018); sintetizzata nell’espressione “*kalokagathia*” (καλοκαγαθία), che implica il valore etico, estetico e morale dell’uomo. Immerso nelle bellezze naturali e paesaggistiche del territorio, abbellito e curato secondo ideali estetici che fanno del bello il contesto entro il quale fare esperienza, anche lavorativa e aziendale, Cucinelli forgia un progetto imprenditoriale costituito dalla dominanza di valori umanistici tratti dall’antica sapienza classica, filosofica e letteraria, per sconfinare nella modernità umanista, sempre attenta alla tutela della dignità e della libertà della *persona*, anche in ambito professionale. “Bellezza delle cose, delle persone, delle idee, dei modi, delle parole. Bellezza della vita” (Cucinelli, 2018, p. 73).

Mai dimentico delle sue umili origini, oggi Cucinelli si definisce come “un contadino che, partendo dalla sua tradizione culturale, e rimanendole costantemente fedele, ha dato vita e infine realizzato un sogno imprenditoriale e umanistico benvenuto in tante parti del mondo” (Cucinelli, 2018, p. 17).

Le sue origini a Castel Rigone, un piccolo paesino di campagna in provincia di Perugia, ci descrive un’infanzia fatta di cose semplici, di lavoro duro e di condivisione armonica di quel poco di cui si disponeva:



“Una casa in pietra e mattoni, come altre comuni dalle nostre parti; non era bella, ma è la casa che, tra tutte quelle dove poi ho abitato, ricordo ancora con il maggiore affetto [...]. Al piano terra vi erano le stalle con le mucche e addossata alla parete esterna, una scala in muratura, che a me pareva gigantesca, portava al piano superiore, dove c’era una grande cucina e un focolare talmente ampio che ci potevamo stare dentro, seduti su delle panche di pietra; poi a questo piano c’erano ancora sei stanze per la notte. Qui abitavamo in tredici: la mia famiglia, i nonni e gli zii. L’edificio era grande e l’altra metà ospitava un’altra famiglia di mezzadri [...]; eravamo una piccola comunità, quasi un gruppo familiare unico, e tra noi c’era una grande armonia”. (Cucinelli, 2018, p. 21).

In quei luoghi e in quel tempo lento e dilatato, in costante equilibrio con i tempi ciclici della natura e dall’agricoltura, Cucinelli comprende, insieme al valore del silenzio e della semplice ritualità delle cose, nella campagna, come nel tepore quieto e silenzioso della casa, ad “apprendere l’arte di ascoltare, a osservare piuttosto che giudicare. [...]. Incominciarono, forse allora, le mie prime riflessioni sul grande tema dell’umanità, il giusto equilibrio tra profitto e dono. Il dono è una delle forme più gentili dell’animo, e dove c’è il vero giusto non c’è mai nessuno che perde” (Cucinelli, 2018, p. 22). Fra vigneti, uliveti, distese di campi di grano, boschi, funghi selvatici, legna e orti, saponi fatti in casa, profumo di pane caldo, polenta, castagne, olio nuovo, fuoco, fiori di Gelsomino nei cassetti e pane bagnato con lo zucchero a merenda, Brunello Cucinelli visse la sua infanzia, fatta di vita e di valori semplici, di unità familiare, di silenzio, di contemplazione, di rispetto e di duro lavoro. Senza elettricità, televisione, telefono e acqua in casa, cresceva nel cotone grosso e ruvido delle lenzuola del suo letto nella sua cameretta condivisa, coltivando un’immagine di mondo radicata nella tradizione, nella terra e nei suoi valori ancestrali. “In quella fratellanza spontanea e solidale non si riconoscono forse l’anima della vita e la forza dell’umanità?” (Cucinelli, 2018, p. 33). La forza evocativa dell’autobiografia di Cucinelli continua nella narrazione di quell’atmosfera gentile dove la fatica era pari alla gentilezza, il lavoro alla condivisione, la terra al cielo, il fango al fiorire dei gelsomini. La lentezza e la sacra ritualità di una vita autentica costituita da luoghi e persone, da legami, radicamenti e spinte emancipative, nello spazio di un focolare domestico e agricolo, è quanto l’imprenditore riporta con grande maestria, descrivendo e connotando emotivamente quelle fotografie ingiallite in movimento che ognuno di noi conserva nel ricordo.

“I gesti silenziosi e calmi di mia madre nel disporre le stoviglie, il suono dei bicchieri che toccavano i piatti, il tintinnio delle posate, così sereni, li ricordo come la melodia più bella; erano il simbolo della famiglia, liturgia serale. [...]. Vivere con poco non solo è salutare, ma ci libera dall’apprensione verso i bisogni della vita, ci protegge dagli imprevisti della sorte e, quando per rara avventura fossimo diventati ricchi, ci fa affrontare consapevolmente tale fortunata condizione [...]. Il concetto del sacro permeava ogni cosa” (Cucinelli, 2018, pp. 25-26).



Nell'aiutare nei lavori di campagna con gli animali, Cucinelli era addetto alla guida dei buoi dell'aratro guidato dal padre. Doveva esserci maestria anche in quello, affinché l'animale non uscisse mai dal solco segnato e tracciato sul terreno. "terminata l'aratura, babbo studiava attentamente i solchi ben tracciati e infine mi diceva: 'Bravo, guarda come sono dritti'; se gli chiedevo perché fosse così importante, la sua risposta era tanto semplice e vera: 'Perché sono più belli'. [...]. Mi piaceva che la bellezza fosse così legata al lavoro" (Cucinelli, 2018, pp. 29-30). L'ideale di giustizia aristotelica, il possedere, in termini di beni materiali, il "quanto basta alla virtù" (Aristotele, 1996, p. 399) espresso nell'*Etica Nicomachea*, trova qui una sua nobile collocazione nell'apprezzamento della vita di campagna, nell'ascolto lento dei suoi ritmi e dei suoi cicli, negli antichi rituali rurali che gli lasciano maturare la pazienza dell'attesa dei frutti del proprio lavoro, oggi disturbati dalla velocità e dall'impazienza produttiva a tutti i livelli. "Era bello vedere tutti i miei famigliari soddisfatti per il raccolto, e non si pensava troppo ai soldi. Quest'idea di giusta quantità di ogni cosa mi ha sempre attratto" (Cucinelli, 2018, p. 37). E anche nella ricchezza, che oggi l'imprenditore gestisce con grande umanità e rispetto, egli riesce ancora a rintracciare le *radici ancestrali del bene*:

"Oggi, a volte, magari proprio nel bel mezzo di una riunione di lavoro, a Solomeo o chissà in quale altra città del mondo, vengo sorpreso da quei ricordi lontani, e penso che la radice del bene sta nella buona volontà e nella coscienza; quei maestri ci insegnavano a trovare la felicità nelle cose belle che ci sono vicine, quelle che a volte non vediamo nemmeno" (Cucinelli, 2018, p. 39).

Gli anni della giovinezza e delle scuole superiori in città, coincise con il primo momento di confronto con una realtà, per certi versi, non più idilliaca; furono gli anni delle discriminazioni nei confronti di chi veniva dalla campagna, ma furono anche gli anni del primo incontro con la filosofia, con il richiamo alla filosofia morale del filosofo tedesco Immanuel Kant (1724-1804), esposta nella *Critica della ragion pratica* del 1788, dove la massima, "due cose riempiono l'animo di ammirazione e venerazione sempre nuova e crescente, quanto più spesso e più a lungo la riflessione si occupa di esse: il cielo stellato sopra di me e la legge morale dentro di me" (Kant, 1974, pp. 197-198), colpisce profondamente Cucinelli. Principio morale che si completa, nella visione filosofica della vita e dell'imprenditoria di Cucinelli, con l'imperativo categorico dell'etica kantiana contenuta all'interno della *Fondazione della metafisica dei costumi* del 1797: "Agisci in modo da considerare l'umanità sia nella tua persona sia nella persona di ogni altro sempre come nobile fine e mai come semplice mezzo" (Kant, 1995, p. 88), citazione scolpita in una targa in travertino affissa all'esterno dell'azienda di Solomeo.

L'importanza di concepire un'impresa sostenuta da pilastri etici così fondanti si spiega anche attraverso il ricordo del padre quando, abbandonata la vita in campagna per il lavoro in fabbrica, si trovò a vivere l'umiliazione sul posto di lavoro.



Ripensando al padre, Cucinelli ricorda i momenti di abbattimento e di mortificazione: “spesso lo sentivo lamentarsi di essere umiliato dai suoi datori di lavoro. Lo vedevo deluso, turbato, con gli occhi lucidi; [...]. Fui molto colpito dal suo dolore ingiustamente causato; mi sentivo impotente a difendere mio padre, ma dentro di me divenne chiaro che, pur non sapendo ancora cosa avrei fatto nella vita, in futuro avrei vissuto e lavorato per il rispetto della dignità morale ed economica delle persone” (Cucinelli, 2018, p. 53).

La difesa e la tutela della dignità economica e morale delle persone sarà per Cucinelli una costante nella sua filosofia aziendale ispirata ai valori più ancestrali legati alla persona, richiamandosi anche al testo del 1486 di Giovanni Pico della Mirandola, umanista e filosofo italiano (1463-1494), *Discorso sulla dignità dell'uomo*. L'ancoraggio alla salvaguardia della dignità della persona, troppo spesso vilipesa anche nei luoghi di lavoro, innalza il valore assoluto e prioritario della *persona*, intesa come fine e mai come mezzo, anche se attraverso il suo lavoro si possono raggiungere anche fini economici e produttivi. “Per questo alla guida della mia azione di uomo e di imprenditore c'è l'umanità. [...]. La dignità umana è veramente la pietra angolare sulla quale fondo la mia vita di uomo e di industriale” (Cucinelli, 2018, p. 53).

Il primo incontro di Cucinelli con la teoria economia è attraverso il testo del 1986 sull'economia di mercato del noto economista e professore tedesco della Harvard Business School, Theodore Levitt (1925-2006), *Marketing imagination* (1990), dove si spiegava come la specializzazione in prodotti di alta qualità doveva diventare una prassi per i Paesi sviluppati, principio che Cucinelli sposterà attraverso la scelta di dedicarsi al cashmere e ai prodotti di nicchia con un altissimo livello qualitativo, soprattutto di manifattura artigianale italiana.

Senza mai mancare di rispetto ai valori umani, Cucinelli iniziò ad immaginare un'azienda ambiziosa che avesse, però, ben fermo l'imperativo morale di “non mancare mai al rispetto dei valori umani” (Cucinelli, 2018, p. 62). Affinché un “buon lavoro” fosse possibile erano di fondamentale importanza anche i luoghi del lavoro, che dovevano e devono, ancora oggi, rispettare principi etici ed estetici, luoghi belli e buoni in cui il lavoro si possa compiere in ambienti confortevoli e sereni e che le pause dal lavoro possano avvenire in luoghi adeguati al riposo e alla socializzazione, quindi esteticamente gradevoli e piacevoli, immersi nella natura e nelle bellezze naturali e artistiche, e dove la relazione fra le persone fosse connotata da rispetto e autenticità reciproca, anche per quello che concerne l'adeguatezza del salario rispetto alla possibilità di vivere una vita serena e dignitosa. “L'atmosfera di lavoro alla quale pensavo era quella tranquilla da cui nasce la creatività. [...]. Immaginavo di fare sì profitti, però con etica, dignità e morale, cercando di dare corpo all'affascinante relazione tra ‘profitto e dono’, che mi portava a sentirmi, nel piccolo, un custode del creato” (Cucinelli, 2018, p. 62).

Dai primi venti chilogrammi di filato in cashmere di colore écreu naturale, corrispondenti ai primi sessanta pullover da donna, nasce l'attività umanistica e im-



prenditoriale di Cucinelli, che divenne via via più colorata, come i primi filati di cashmere che fece colorare, contravvenendo alle tendenze dei tempi, con colori tenui, ma allo stesso tempo intensi, imparando a giocare con il rischio e con l'istinto, radici del suo successo insieme a trasparenza, volontà, sincerità e onestà, unitamente ai valori umani, etici, estetici e filosofici. L'incontro con Massimo de Vico Fallani, architetto di Giardini, definito da Cucinelli il suo "Aristotele", contribuirà alla costituzione dell'idea di ristrutturazione che vi era nell'idea di Bellezza che entrambi condividevano, unitamente alla cura estetica del paesaggio naturale e artificiale creato dall'uomo.

L'incontro con Massimo de Vico Fallani risulterà fondamentale anche nella definizione di "*Capitalismo umanistico*", ed è proprio con De Vico Fallani che Cucinelli inizierà a parlare di umanesimo aziendale, fondato sui principi etici e morali costituitisi nel corso dei secoli:

"Sognavo una forma di capitalismo contemporaneo con salde radici antiche, dove il profitto non comportasse danno o offesa a persone né a cose, e parte dello stesso andasse per ogni iniziativa in grado di migliorare concretamente la condizione della vita umana; dove il bene comune fosse strumento di guida per il perseguimento di azioni prudenti e coraggiose; dove infine l'uomo fosse al centro di qualsiasi processo produttivo, perché solo così la dignità è restituita, convinto che non possa esservi qualità senza umanità" (Cucinelli, 2018, pp. 73-74).

Nel 1996, Cucinelli conosce e rimane influenzato positivamente dall'opera e la visione filantropica di Robert Owen (1771-1858), socialista utopista, commesso in un negozio di Londra, che nel 1789 apre una piccola industria tessile e il suo successo gli permetterà di acquistare, nel 1799, le filande di New Lanark in Scozia. Egli si rese conto che il modello di self-made man teorizzato dagli economisti era solo un'astrazione, in quanto le condizioni ambientali avevano un'influenza diretta sugli individui, ambiente che doveva essere pensato a servizio dell'uomo, prima ancora che orientato ai vantaggi economici. Le sue fabbriche divennero un modello grazie all'introduzione di nuovi macchinari, buoni salari, abitazioni salubri e alla costruzione presso la fabbrica un asilo infantile, il primo in tutta l'Inghilterra; mentre una parte dei profitti industriali veniva destinata al miglioramento delle condizioni di vita degli operai. Il successo economico della sua impresa, negli stessi anni in cui l'Inghilterra era attraversata da una grave crisi economica e la disoccupazione raggiungeva livelli preoccupanti, convince Owen (Gatti, 2024) a proporre una generalizzazione della sua proposta. Elabora, quindi, un modello di convivenza ideale: un villaggio per una comunità ristretta, che lavori collettivamente in campagna o in officina, autosufficiente e con tutti i servizi necessari, compreso un asilo infantile. Teoria esposta per la prima volta nel 1817 in un rapporto a una Commissione d'inchiesta sulla legge dei poveri (R. Owen, *Report to the Committee for the Relief of the Manufacturing Poor*, 1817 (Rapporto al Comitato per il soccorso dei poveri dell'industria manifatturiera).



Arriva, poi, per Cucinelli, anche il momento del confronto con la quotazione in borsa, dove *quotare la dignità umana* avendo come fondamento il concetto di «gracious», ovvero gentilezza e affabilità.

“Portammo a Solomeo alcuni investitori di altissimo livello mondiale [...], mostrando loro l’azienda, illustrando la cultura d’impresa, parlando di dignità del lavoro e dell’uomo, e usavamo spesso il termine inglese gracious, cioè “gentile”, “garbato”, un termine che si addice alla nostra crescita, al nostro profitto, alle nostre retribuzioni economiche, alle persone che lavorano con noi e infine a quel “capitalismo umanistico” in cui da sempre credo e di cui mi sento orgogliosamente sostenitore” (Cucinelli, 2018, pp. 117-118).

Il successo in Borsa il primo giorno sarà del 50%, in un momento in cui alla Borsa di Milano non era stata quotata nessuna azienda italiana, a causa della difficile fase finanziaria a livello nazionale. Un record che l’industriale salutava con un discorso “incentrato sull’impresa umanistica e sulla dignità morale ed economica dell’essere umano, e fu innovativo se pensate al pubblico al quale era rivolto: banchieri, uomini d’affari, investitori e giornalisti economici” (Cucinelli, 2018, p.118). Umanesimo e profitti rappresentano, dunque, un binomio possibile, al di là del cinismo produttivo, confermato anche da un recente rapporto dove si evidenzia come l’Azienda di Brunello Cucinelli abbia chiuso gli ultimi 6 mesi del 2025 con una performance in crescita su tutti gli indici, stimando una crescita del 10% circa per tutto il 2025 e il 2026, in ragione degli ordini e delle vendite in positivo e del completamento anticipato del Piano Triennale di espansione produttiva, che vede come protagonista anche il nuovo impianto tessile di Penne, ex Brioni (PE, Abruzzo). Salita anche nella Borsa di Milano, che conferma la piena fiducia degli investitori (www.milanofinanza.it). Il successo della quotazione in Borsa, sempre in ascesa, continua a essere destinato anche al continuo processo di abbellimento dell’umanità, come nel caso della ristrutturazione della Basilica di San Benedetto a Norcia, prima e dopo il devastante terremoto del 2016. Il «Progetto per la Bellezza» si realizza anche con l’acquisto di vecchi opifici manifatturieri dismessi sulla valle di Solomeo, dove Cucinelli farà impiantare un grande Parco/Giardino, con fiori, vigneti, frutteti, grano, boschi e sentieri, focalizzato sulla bellezza e sulla spiritualità. “Una bellezza che intendavamo come estetica ma anche come etica, in armonia con l’ambiente e luogo di incontro e aiuto reciproco” (Cucinelli, 2018, p. 121). Il Monumento “Tributo alla Dignità dell’Uomo” nel Parco della Bellezza, come il “bosco della spiritualità”, il “silvestre monastero” (Cucinelli, 2018, p. 123) si aggiungono al Foro delle Arti, al Teatro e a tutte le altre opere realizzate fra profitto e umanesimo. «Conosci te stesso» e «Nulla di troppo», scritte del Tempio di Apollo, Delfi, «γνώθι σαυτὸν μηδὲν ἄγαν» che ritroviamo su due colonne bianche proprio all’ingresso del Bosco della spiritualità, descrivono un approccio aziendale ed esistenziale non contraddittori, ma in totale bilanciamento armonico.



Diversi i premi e i riconoscimenti istituzionali, come *Lauree honoris causa*, conferiti all'imprenditore; nel 2017 ottenne il Premio internazionale di Economia, «Global Economy Prize» del Kiel Institute for the World Economy (Germania, 2017) dove, nella *Laudatio* del Premio, si dichiarava che: «Brunello Cucinelli personifica perfettamente la tradizione del mercante onorevole». Ed è con queste parole che il Centro di ricerca tedesco, tra i più importanti a livello mondiale nel campo dell'Economia Internazionale, ha attribuito al celebre stilista e imprenditore umbro il prestigioso Global Economy Prize, riconoscendo l'impegno alla tutela della dignità morale ed economica dell'essere umano.

2. Lavoro felice e Intelligenza Artificiale: verso un *telos* pedagogico di stampo umanistico

La pervasività, a partire dagli anni '90, di internet e delle nuove tecnologie, investe anche l'azienda Cucinelli, ponendo quesiti e domande che andavano dalla possibilità di un utilizzo utile alla produttività e all'azienda, fino all'interrogazione etica sul significato e sui rischi di tale avvento, auspicando in un possibile connubio favorevole alla persona fra tecnologia e umanesimo, esito a cui deve contribuire anche la riflessione pedagogica ed educativa nei luoghi di formazione, specie per quello che concerne i limiti dell'Intelligenza Artificiale rispetto al tema dell'irriducibilità dell'umano (Di Profio, 2025). Invitato a San Francisco, presso i grandi protagonisti della tecnologia più avanzata della Silicon Valley, Cucinelli parla di «garbata tecnologia e di umanesimo» (Cucinelli, 2028, p. 127), ispirati al genio di Leonardo da Vinci, per l'obiettivo dell'umanizzazione della rete.

Al rapporto fra tecnologia, umanesimo e Intelligenza Artificiale, Cucinelli dedica una lettera che si trova all'interno del sito aziendale dal titolo *Lettera della Artificiale e Umana Intelligenza* (Cucinelli, 2023):

“Come tante invenzioni che hanno accompagnato la storia dell'umanità favorendone il progresso, mi piace pensare all'intelligenza artificiale quale nuova ancella che affianchi l'essere umano per ispirarne e rinnovarne genio e creatività; immagino questa nuova realtà simile a un soffio che possa ravvivare il fuoco vitale della nostra mente umana. «*Parva favilla magnam flammam secundat*». Così pensava Dante Alighieri, un umile invito ai posteri a seguire il richiamo universale dei perenni valori umani. [...]

Mi aspetto che i contemporanei Leonardo della tecnologia guardino ai valori umanistici come alla sorgente delle loro creazioni, perché solo così i risultati ne saranno pervasi e l'intelligenza artificiale raggiungerà i massimi livelli di bene per il genere umano. [...]" (Cucinelli, 2023).

Giusta crescita, sviluppo tecnologico etico e giusto profitto si coniugano, dunque, anche nell'analisi di Cucinelli sull'I. A., in cui il progresso non deve mai dimenticare le solide fondamenta umanistiche che hanno fatto grande la nostra



cultura millenaria, innalzando a valore supremo i legami e le relazioni positive e autentiche fra le persone (D'Aniello, 2018), anche in contesti lavorativi dove il benessere psico-fisico diventa fonte continua di creatività e di produttività. Si tratta di ritrovare un'etica del volto e dello sguardo, come nella *fenomenologia dello sguardo e dell'Altro* che “da Paul Ricoeur e Emmanuel Levinas, da Martin Buber a Roberta de Monticelli, insiste sul fatto che la vita animale e la coscienza personale sono i due limiti estremi irriducibili a qualunque macchina” (Crippa, Girgenti, 2024, p. 68). Lo scambio dialogico, l'incontro, “la carnalità del convivio” (Crippa, Girgenti, 2024, p.71), la cooperazione fra le diverse tipologie di persone e di intelligenze all'interno delle diverse organizzazioni e nei diversi compiti, la connessione fra “meccanismi cognitivi individuali e dispositivi sociali” (Andler, 2024, p. 298) danno “corpo all'idea intuitiva di familiarità, che designa, senza spiegarlo, il nostro sentimento di abitare il nostro ambiente, di essere a casa nostra: è il nostro *Umwelt*, proprio di noi umani [...]” (Andler, 2024, p. 298). Tutti questi aspetti rappresentano una prerogativa fondamentale anche per la filosofia aziendale di Cucinelli, il quale dedica parole significative anche al ruolo di leader aziendale, suggerendo un atteggiamento aperto teso alla condivisione e all'attenzione sullo sviluppo delle persone e sull'estrinsecazione dei talenti, stimolando passione, piacere e creatività in un ambiente, *Umwelt*, sereno e dignitoso, poiché “la dignità genera responsabilità, la responsabilità genera creatività” (Cucinelli, 2018, p.135).

Una delle questioni critiche più urgenti sul tema I. A. e lavoro sta certamente l'impatto che tale avvento potrà avere rispetto all'occupabilità generale, aspetto per il quale in molti paventano esiti dalle pericolose ricadute, sia per quello che concerne il fenomeno di una possibile e progressiva perdita di posti di lavoro, sia per quello che concerne le nuove competenze utili al lavoro (Alessandrini, 2019b). Nell'era della quarta rivoluzione industriale e del *transumanesimo*, intesa come ideologia alla base del processo di ibridizzazione degli esseri umani con le macchine “intelligenti” verso una civiltà post-umana (Padella, Cirillo, 2024), emerge l'urgenza di una riflessione attenta e di un'azione prassica decisiva e tempestiva rispetto alle diverse forme di apprendimento oggi necessarie, sia in termini critici, che in termini di potenziata potenzialità occupazionale dove, come precisa Alessandrini, per quello che concerne i lavori di medio-alto livello “*il fattore critico della produzione sarà rappresentato dal talento più che dal capitale*” (Alessandrini, 2019b, p. 12). La formazione dei nuovi talenti (Alessandrini, 2019a; Margiotta, 2018), aperti all'innovazione, senza perdere di vista il senso umanistico della riflessione pedagogica, è certamente un ambito in cui i pedagogisti e i formatori giocano un ruolo fondamentale per quello che concerne l'orientamento e per una necessaria *educazione all'imprenditorialità* e all'Intelligenza Artificiale, anche nella forma della *Data Literacy* e dei processi di *coscientizzazione* (Panciroli, Rivoltella, 2023), caratterizzate dalla padronanza di competenze trasversali e interdisciplinari, compresivi dello “sviluppo nei giovani di un *mindset* orientato al *problem solving*,



al *pensiero critico* e alle *competenze socio-relazionali*» (Alessandrini, 2019b, p. 13), già a partire dall'infanzia e l'adolescenza (Lavanga, Mancaniello, 2022).

In questo senso, la formazione del talento si misura nella necessità di un superamento del concetto di talento inteso come “capacità produttiva” e “capitale umano”, verso una concezione del talento “come *diritto soggettivo* al conseguimento delle capacitazioni. Talento e innovazione, dunque, sono *schemi d'azione individuali e collettivi* in grado di agire efficacemente sul sociale” (Alessandrini, 2019b, p. 13) e di autodeterminare la propria agentività e la propria azione volontaria sulle scelte di vita ad ampio spettro, secondo la logica della *bildung* e di un modello etico ed estetico di *paideia*, in un processo costante di *umanizzazione* e responsabilizzazione (Costa, 2019). L'intento pedagogico dovrà, allora, cercare di stare dentro il progresso tecnologico umanizzando le tecnologie a favore dell'umano e della persona, scongiurando il pericolo di vedere la “formazione progressivamente tecnologizzata” (Costa, 2019, p. 21), mantenendo ferma la consapevolezza del fatto che “tutti gli automatismi funzionali di una macchina sono ben distanti dalle prerogative umane del sapere e dell'agire, della coscienza e dell'intenzionalità” (Costa, 2019, p. 21). La finalità condivisa è quella che in ambito pedagogico si muove verso una “coscienza ecologica” (Costa, 2019, p. 56) tesa verso la vigilanza garante di una tecnologia che protegga la vita, invece che distruggerla. Questa auspicabile trasformazione umanizzante nella società delle macchine “intelligenti” richiede, al contempo, una profonda azione di educazione al pensiero critico e riflessivo, dispositivo della resistenza e della consapevolezza individuale e collettiva, tornando alla *metis*, intesa, come *virtù saggia*, o “saggezza arguta” (Costa, 2019, p. 58) nell'arte strategico-organizzativa che conservi il primato assoluto dell'uomo, della sua identità e della sua libera autodeterminazione.

L'impegno pedagogico ed educativo deve, dunque, trasferirsi dal piano della riflessione teorica sulle questioni cruciali che l'I. A. pone, alle prassi da creare all'interno dei diversi contesti formativi e professionali, mettendo in atto, contemporaneamente, un *ars interrogandi* e un *ars rispondendi* (Prencipe, Sideri, 2023) orientate all'educazione al pensiero divergente e creativo, intesa come insieme di pratiche metacognitive e riflessive dell'apprendimento. Coltivare il dubbio, lo stupore, la curiosità, la ricerca e l'inquietudine, *i gelosi attributi umani* di calviniana memoria (Prencipe, Sideri, 2023), significa incontrare le nuove conoscenze e le nuove opportunità date dalla tecnologica con sguardo critico e consapevole, mai pago di risposte sommarie o di pseudosoluzioni socialmente veicolate, per mezzo di un apprendimento investigativo costantemente interrogante. Puntando, altresì su interdisciplinarietà e transdisciplinarietà dei percorsi formativi, anche all'interno di imprese e aziende, costruendo un intreccio di saperi sostenibili. In particolare, seguendo le suggestioni offerte da Brunello Cucinelli, emerge ormai da più parti l'esigenza di integrare tecnologia e sapere umanistico, dove “l'enfasi è sulla creazione e sull'immaginazione. [...] Gli studi umanistici incrementano la



capacità di lettura dei contesti, rovesciano le convenzioni, permettono di creare nuovi scenari” (Prencipe, Sideri, 2023, p. 73).

Difendere e tutelare il “perimetro sacro” (Crippa, Girgenti, 2024, p. 21) delle qualità umane irriducibili, attraverso il sapere filosofico, letterario e umanistico, assurge a compito primario anche in ambito lavorativo e professionale, già permeate di alta tecnologia e di Intelligenza Artificiale. “La questione del lavoro umano ha innervato la riflessione filosofica, religiosa, politica, sociologica, economica e antropologica dell’Occidente da millenni. Che cosa resta all’uomo senza il lavoro?” (Crippa, Girgenti, 2024, p. 32). Il pericolo è quello di uno svuotamento di senso e di un senso di utilità potenzialmente pervasivo rispetto all’eccesso di ingerenza delle tecnologie nella vita personale e professionale delle persone; aspetto che va considerato sia in un’ottica educativa, culturale e sociale, sia in un’ottica prettamente politica ed economica (Abrahmm, 1967). Restare umani, in un mondo che cambia troppo rapidamente, resta l’imperativo di una pedagogia del lavoro orientata al recupero delle istanze umanistiche della cultura millenaria dell’umanità, continuando ad attingere dalla saggezza antica quale antidoto allo sperdimento esistenziale.

L’utopia della liberazione dell’uomo dal lavoro, con il conseguente aumento del tempo libero, attraverso la *téchne* e la tecnologia, pone in essere, tuttavia, lo spettro di una parabola discendente e di una pericolosa deriva *postumana* (Rodotà, 2018) contraria al bene dell’umanità, in una realtà possibile dove i pericoli, connessi a ciò che dovrebbe aiutare l’umano, possano risultare superiori ai benefici attesi. Aspetti che sollecitano una riflessione etica sui fini quale orientamento da cui partire per comprendere i limiti e le possibilità dell’I.A. (Andler, 2024) anche in ambito lavorativo, cercando di “comprendere i fini, oltre che i mezzi, delle nuove tecnologie e delle loro ricadute sull’individuo, la società e la storia” (Bodei, 2019, p. 308), vegliando, sulle possibili derive etiche (Di Profio, 2025), ma anche economiche a danno, in particolare, delle figure professionali meno qualificate. Aspetto, quest’ultimo, che richiama alla necessità di un *lifelong learning* anche aziendale e professionale, al fine di scongiurare l’esclusione dal mercato del lavoro e la possibile marginalità sociale a essa conseguente. Sul punto, il filosofo Remo Bodei (1938-2019) si domandava: “Chi sarà incluso e chi sarà escluso nel decisivo passaggio politico e sociale cui assistiamo, in una fase di enorme crescita della ricchezza sociale, ma, parallelamente, di smisurato aumento delle disuguaglianze?” (Bodei, 2019, p. 363). È a questa domanda che dobbiamo porre attenzione recuperando la finalità prima dell’etica tecnologica e delle leggi della robotica di Asimov, quella del non arrecare danno alle persone e alle cose, compreso l’ambiente.

In questo panorama culturale dominato dalle nuove tecnologie, Bodei lancia un invito all’umanità che suona come un testamento morale, quello di *rallentare*, seguendo il suggerimento di Totaro: “l’*homo laborans* è chiamato a entrare in sintesi con l’*homo agens* e l’*homo contemplativus*” (Totaro, 2018, p. 488). “A tale scopo – precisa Bodei – non abbiamo bisogno né di diventare monaci cristiani o bud-



dhisti, né di abbandonare la *vita activa*, ma solo di non trascurare noi stessi, di ricomporre la mente e l'animo a intervalli più o meno regolari. Occorre, nello specifico, imparare a includere sé stessi, l'attività lavorativa e la politica in una nuova prospettiva [...]. per non svalutare e sprecare la propria vita" (Bodei, 2019, p. 384). Questa forma di *resistenza esistenziale* induce e spinge a contenere il trasciamento verso l'inarrestabile progresso tecnologico che, per certi versi, se non ben orientato, potrebbe condurci e "costringerci all'*insensatezza radicale*" (Colamedici, Arcagni, 2024, p. 12, corsivo mio) e al totale assoggettamento in assenza di pensiero e di riferimenti teleologici.

Il senso ultimo di questo approccio può essere delineato e compendiato dalle parole di Pierluigi Malavasi tratte dal libro *Educare robot? Pedagogia dell'Intelligenza Artificiale* (2019) dove espone la sua *ipotesi euristica*, quella in cui "*società civile e culture tecnologiche radicali* possano oggi costituire l'oggetto di politiche pubbliche ed economiche integrate, in dialogo con la progettazione pedagogica. Ciò può avvenire qualora sia accolto il riferimento all'essenza spirituale e creativa dell'umano" (Malavasi, 2019, p. 61) nella sfida etica e pedagogica di un "*umanesimo integrale, per un benessere equo e sostenibile*" (Malavasi, 2019, p. 80); l'*"umanesimo della vita"* (Malavasi, 2019, p. 137).

3. "*L'albero degli zoccoli*": i valori ancestrali nella pedagogia del lavoro e nel welfare aziendale

Il pedagogista italiano Bruno Rossi, in diversi studi dedicati al tema del lavoro, ne rilevava gli aspetti oscuri quando, cioè, invece che rappresentare uno strumento positivo di estrinsecazione di sé, della propria identità, del proprio progetto di vita e di emancipazione personale, il lavoro diventa un "evento di frustrazione, discriminazione, emarginazione, [...] esperienza di sopraffazione della persona sulla persona" (Rossi, 2014, p. 108), si pensi ai fenomeni del mobbing, del burnout, delle troppe morti sul lavoro, dell'assenza di misure di sicurezza, del lavoro nero e del lavoro sottopagato. La riflessione di Rossi si muoveva sulla necessaria unione fra obiettivi produttivi e benessere soggettivo, liberati dall'antica incompatibilità, sottolineando come l'agio dei lavoratori e il positivo funzionamento dell'organizzazione fossero in rapporto di reciproca dipendenza e di correlazione positiva. Muovendo da questi assunti, Bruno Rossi evidenziava la possibilità di concepire l'idea del *lavoro felice*, proponendo il ripensamento umanistico del lavoro, la riprogettazione personalistica della cultura e dei modelli gestionali delle risorse umane e un nuovo modo di essere e di agire nei contesti di lavoro. Il lavoro come "*Esperienza umanistica*" è sempre stato il monito di Bruno Rossi, che ha visto l'ambiente di lavoro come un contesto costituito da *persone* nella loro totalità materiale e spirituale, nelle quali confluiscono abilità e competenze, insieme a pensiero, volontà, estetica, affettività, moralità, valori che fanno delle relazioni in



contesti professionali un aspetto non assolutamente trascurabile. Gli aspetti emotivi e affettivi del soggetto lavoratore, infatti, entrano nelle dinamiche professionali e produttive condizionandole in maniera positiva o negativa, agendo sull'efficienza organizzativa e sull'efficacia delle prestazioni professionali soggettive.

Il necessario superamento della logica post-fordista si muove verso la riduzione del *disumano* e della *reificazione*, fondati sull'*utile*, in organizzazioni improntate su valori umanistici e in ambienti di lavoro collaborativi, inclusivi, rispettosi e stimolanti, con una buona comunicazione orizzontale e verticale, sintonici con i valori personali dei singoli lavoratori e con la mission aziendale. Si apre la possibilità, in diversi contesti di lavoro, di un *Neoumanesimo organizzativo* centrato sul soggetto, sulle sue istanze personali, sul suo sviluppo personale e professionale, aperto al miglioramento della qualità della vita emozionale e relazionale, elementi imprescindibili anche per quello che concerne la qualità e la quantità della produzione. Il tema del *Welfare* aziendale è divenuto gradualmente una realtà in rapida espansione, interessando diverse discipline implicate nella profonda revisione del clima aziendale. A tal fine, la pedagogia, già da diversi anni, si muove verso la trasformazione della cultura aziendale eticamente fondata e attenta al benessere della persona e delle collettività, configurando le fondamenta teoriche, etiche e professionali del nuovo *welfare management* che mira a rivedere e a ripensare il ruolo del lavoro all'interno della vita personale, collettiva e sociale, promuovendo l'idea di un'azienda in cui profitto e benessere possono, come più volte precisato da Cucinelli, e prima di lui da Adriano Olivetti (Olivetti, 2012, 2014; Occhetto, 2009), coesistere e lavorare per il raggiungimento di fini produttivi e etici al contempo.

L'approccio eticamente fondato della *Pedagogia del lavoro* vede la *filosofia del welfare aziendale* come una «sfida educativa», orientata alla creazione di una nuova cultura aziendale pronta ad accogliere il tema del benessere dei lavoratori all'interno delle diverse forme di organizzazione, anche con il supporto di figure con competenze pedagogiche interdisciplinari capaci di inserirsi come elemento di mediazione fra il vecchio e il nuovo sistema aziendale identificato con l'espressione oggi riconosciuta di *welfare manager*. Nella filosofia del welfare aziendale diventa essenziale il perseguimento sia di obiettivi economici e produttivi, sia di obiettivi etici, sociali ed educativi, come anche la tutela della dignità della persona e della salute in un'ottica bio-psico-sociale (OMS). Questo nuovo paradigma parte dalla considerazione del lavoro come dimensione umana necessaria e imprescindibile che deve condurre non soltanto alla *sopravvivenza*, ma all'*estrinsecazione* del proprio progetto di vita felice, coniugando la propria ricerca della felicità autentica (Rossi, 2013) con l'esigenza di un altrettanto spazio esistenziale felice nell'ambito lavorativo (Rossi, 2012), intesi come *telos* fondati sui valori di un Umanesimo antico e contemporaneo. A tal fine, la figura innovativa di un *welfare manager* richiede formazione e competenze interdisciplinari e trasversali come competenze emotive e relazionali, capacità empatiche e di ascolto, capacità dialogiche e co-



municative, valorizzazione del capitale umano, capacità di gestire le relazioni, capacità di progettazione, capacità di organizzazione e gestione dei gruppi di lavoro e, non ultima, una formazione anche umanistica e psicopedagogica. La moderna concezione della salute e del benessere, veicolato anche dall'OMS (1998), prende sempre di più le distanze da «una lunga tradizione che ha sempre considerato il benessere di un paese proporzionato al suo PIL e alla sua ricchezza materiale o al suo stato di salute fisica, oggi più che mai sono sempre più imponenti le teorie e le ricerche empiriche che fanno convergere tale stato verso indicatori anche e soprattutto 'intangibili'» (Dato, 2018, p. 14). Approccio centrale nelle teorie sullo sviluppo di Sen, Nussbaum, Appadurai o Latouche, che hanno sottolineato l'importanza degli indicatori di benessere connessi alla dimensione soggettiva, sociale, storica e culturale (Dato, 2018, p. 15).

Decent work e good work (Dato, 2014), insieme a tutte le competenze pedagogiche utili, “delineano gli orizzonti di una pedagogia del lavoro che può mettere il suo apparato epistemico e metodologico al servizio di governi nazionali e internazionali, di manager e leader d'azienda nonché di singoli lavoratori” (Dato, 2018, p. 25), con l'idea di portare avanti il progetto di contribuire alle condizioni di persistenza di un buon lavoro “che coniughi i bisogni del soggetto-lavoratore con quelli dell'istituzione organizzativa nella prospettiva dell'eccellenza, dell'etica e dell'engagement” (Dato, 2018, p. 27). Essenziale per le imprese, in tal senso, è l'attivazione di politiche di *employee care*, dove la cura dei lavoratori si lega “all'obiettivo pedagogico di capitalizzare e migliorare il singolare patrimonio di conoscenze e di competenze pratiche e teoriche delle risorse umane e all'obiettivo di legare e integrare questo patrimonio all'intelligenza dell'organizzazione, creando così una stretta relazione co-evolutiva che, mentre produce cambiamento nel singolo e nell'organizzazione, si fa progettualità trasformativa” (Dato, 2009, p. 96).

Creare lo spazio per un *lavoro felice* significa implementare nelle aziende pubbliche e private attività di formazione e di cura nei contesti di lavoro e di *employee care*, allargando “il proprio raggio d'azione a una condizione generale di benessere della persona sia nel contesto lavorativo che nella vita più in generale, compreso il benessere della propria famiglia [...]” (Di Nardo, 2015, p. 51; Di Nardo, 2016). Questo significa per l'impresa imparare a “‘leggere’ i bisogni che emergono attorno e dentro il suo perimetro” (Pesenti, 2016, p. 12), capacità strategica fondamentale anche per il successo aziendale complessivo che mette in discussione, “il vecchio ‘patto’ basato sullo scambio fra prestazione lavorativa e retribuzione monetaria, in favore di un nuovo paradigma, a nostro parere dalla forte connotazione pedagogico-emancipativa, fondato sullo scambio ‘lavoro-benessere’ e sull'introduzione in azienda di un approccio clinico di *people care*” (Dato, 2018, p. 28).

La felicità può entrare, dunque, in azienda come “Manager della felicità”; espressioni come «Happiness Management», «Positive Organization», «delegato alla felicità», «Chief Happiness Officer», «Jolly Good Fellow» descrivono, infatti: “una nuova figura aziendale che si preoccupa di mettere a punto policies e strategie



di cultura aziendale in grado di creare engagement e benessere nei lavoratori”. (Dato, 2018, p. 33). La sfida pedagogica resta quella della “creazione di un nuovo umanesimo del lavoro in cui l’essere umano, e non il profitto, sia il vero telos dello sviluppo, anche produttivo; in cui l’economia serve l’uomo e non si serve dell’uomo” (Dato, 2018, p. 35) attraverso l’implementazione di nuovi modelli di formazione e di sviluppo delle risorse umane capaci di affiancare il *Welfare* aziendale (*people care, diversity management, employee care, asset intangibili, total quality management*) al *Welfare* pubblico (Cardone, 2018).

In questo scenario, l’*Humanistic management* (Minghetti, Cutrano, 2004) e il *diversity management* (Cuomo, Mapelli, 2007; Alessandrini, 2010), assurgono a modello ideale di gestione aziendale orientato sulle caratteristiche soggettive e sulle esigenze, anche emotive, esistenziali e cognitive, dei lavoratori, attivando un livello maggiore di partecipazione, di responsabilità ai processi aziendali e di *Employee engagement* (Bridger, 2016). L’organizzazione umanistica deve, pertanto, trasformarsi in un convivio di condivisioni in cui alla pedagogia resta il compito di avverare il possibile in una dimensione metabelletica, trasformativa e utopica (Dato, Cardone, 2018).

In conclusione, da un imprenditore di rilievo come Cucinelli, nato in un contesto contadino e fedele testimone di una vita rurale fatta di lavoro, valori e di grandi condivisioni troviamo, quindi, il respiro ampio di una concezione di politica aziendale umana, dignitosa ed eticamente fondata. Il grande successo aziendale di Cucinelli ci lascia sperare nel fatto che la produttività può e deve essere associata al benessere sui luoghi di lavoro, al rispetto e alla tutela dei diritti e della dignità della persona, al giusto salario, alla sicurezza e al *good work* espresso in tutte le forme possibili, compresa quella della bellezza naturale e architettonica che deve accompagnarsi al lavoro e agli ambienti di lavoro. Ma cosa ancora più importante per il modello Cucinelli è la bellezza delle relazioni e degli affetti autentici, dimensione appresa nella comunanza della vita di campagna, semplice e onesta, la cui descrizione ci rimanda alla meravigliosa e intensa narrazione ne *L’albero degli zoccoli*, straordinario film del regista italiano Ermanno Olmi del 1978 (Dell’Acqua, 1979). Film ispirato a valori di sottile e nobile spiritualità (Prédal, 1992), dove l’umiltà e la povertà di spirito assurgono a modello ideale di vita, toccando i più reconditi significati ultimi della vita umana per ciascuno; una piramide valoriale ribaltata rispetto agli pseudo valori della società occidentale contemporanea, dove si sedimenta il senso ultimo della vita e delle cose, dove ciascuno si rifugia nei momenti di crisi e di difficoltà: la famiglia, i piaceri semplici, la vita genuina, le relazioni profonde, i silenzi densi di umanità e di profonda condivisione. Come nell’infanzia di Cucinelli, il film narra la vita di quattro famiglie di contadini in condivisione di una umile cascina di pianura nel paese di Palosco, nella campagna bergamasca, tra l’autunno del 1897 e la primavera del 1898, nel susseguirsi delle stagioni e delle storie ricche di umanità e di cadute, di sconfitte e di diversi colori dell’anima dove la carità per il prossimo, anche nell’indigenza,



viene sempre conservata, rammentando, nel contempo, quella forma di disumanità che i potenti e i ricchi di sioniana memoria (Di Profio, 2020) esercitano su coloro i quali vivono in una condizione di svantaggio e di fragilità economica e culturale. Un documento cinematografico di grande rilevanza culturale che suggerisce la salvaguardia dell'umanità e della spiritualità nella dimensione esistenziale dell'uomo, un *cinema d'anima* che torna a ispirare le nostre vite private e professionali affinché il sogno del capitalismo umanistico di Cucinelli possa divenire una reale possibilità nelle diverse realtà aziendali e professionali.

“Il mio sogno – spiega Cucinelli – (...) è quello di combinare insieme la bellezza del passato con la bellezza del futuro. Forse non è facile, ma che non si tratti di un'utopia lo dimostrano gli anni recenti di Solomeo: coniugare impresa e famiglia, innovazione e tradizione, profitto e dono, denaro e umanità” (Cucinelli, 2018 p. 147).

Bibliografia

- Abraham K. (1967). *Educazione economica*. Roma: Armando.
- Alessandrini G. (ed.) (2010). *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*. Milano: Guerini e Associati.
- Alessandrini G. (2019a). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0*. Roma: Armando.
- Alessandrini G. (2019b). Presentazione. In M. Costa, *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I. A. ed ecosistemi digitali del lavoro* (pp.11-15). Milano: FrancoAngeli.
- Andler D. (2024). *Il duplice enigma. Intelligenza artificiale e intelligenza umana*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Appaurai A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: Ed et al.
- Aristotele (1966). *Etica Nicomachea*. Milano: Rusconi.
- Bodei R. (2019). *Dominio e sottomissione. Schiavi, animali, macchine, Intelligenza Artificiale*. Bologna: il Mulino.
- Bridger E. (2016). *Employee Engagement. Come ottenere il massimo dai dipendenti soddisfatti e motivati*. Milano: LSWR.
- Canonici A. (2012). *People caring: un'azienda a misura delle sue risorse umane. Nuove forme di benefit adottate dalle aziende europee più avanzate*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardone S. (2018). Nuovi modelli di formazione e sviluppo delle risorse umane. Promuovere il benessere organizzativo investendo in care, engagement e diversity. In D. Dato, S. Cardone, *Welfare Manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Colamedici A., Arcagni S. (2024). *L'algoritmo di Babele. Storie e miti dell'intelligenza artificiale*. Milano: Solferino.
- Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I. A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.



- Crippa M., Girgenti G. (2024). *Umano, poco umano. Esercizi spirituali contro l'intelligenza artificiale*. Milano: Piemme.
- Cucinelli B. (2018). *Il sogno di Solomeo. La mia vita e l'idea di capitalismo umanistico*. Milano: Feltrinelli.
- Cucinelli B. (2023). *Lettera della Artificiale e Umana Intelligenza*. www.brunello-cucinelli.com.
- Cuomo, S., Mapelli, A. (2007). *Diversity management. Gestire e valorizzare le differenze individuali nell'organizzazione che cambia*. Milano: Guerini e Associati.
- D'Aniello F. (2018). Lavoro e relazione di dono. *MeTis*, VIII(1): 44-67.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2014). *Professionalità in movimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2018). Per un nuovo umanesimo del lavoro. Benessere, felicità e qualità totale. In Dato D., Cardone S., *Welfare Manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Dell'Acqua G.P. (1979). *L'albero degli zoccoli nell'Italia 1978*. Milano: Moizzi.
- Di Nardo F. (ed) (2015). *Il futuro del welfare aziendale*. Milano: Guerini Next.
- Di Nardo F. (ed.) (2016). *L'evoluzione del welfare aziendale in Italia*. Milano: Guerini Next.
- Di Profio L. (2018). *Il viaggio di formazione: fra l'estetica dei paesaggi e l'estetica del sé*. Milano: Mimesis.
- Di Profio L. (2020). Che fare? Povertà e giustizia sociale in Ignazio Silone: l'attualità di una lettura in prosa per il contrasto alla povertà educativa. In L. Di Profio (ed.), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 13-37). Milano: Mimesis.
- Di Profio, L. (2025). "Il posto delle fragole" nell'Intelligenza Artificiale. Riflessioni pedagogiche sull'irriducibile umano. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 29, 72.
- Gabassi P.G., Garzitto M.L. (2014). *Persone, lavoro, organizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gatti S. (2024). *Il comunitarismo industriale di Elton Mayo. Owen l'antesignano, Cucinelli l'erede*. Foligno (PG): il Formichiere.
- Kant I. (1974). *Critica della ragion pratica*. Bari: Laterza.
- Kant I. (1995). *Fondazione della metafisica dei costumi*. In *Scritti morali*. Torino: UTET.
- Lavanga F., Mancaniello M.R. (2022). *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa. La pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Levitt T. (1990). *Marketing imagination*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mayo E. (1969). *I problemi umani e sociopolitici della civiltà industriali*. Torino: UTET, Torino.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Minghetti M., Cutrano F., (eds) (2004). *Le nuove frontiere della cultura d'impresa. Manifesto dello Humanistic management*. Milano: Etas.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- Occhetto V. (2009). *Adriano Olivetti*. Venezia: Marsilio.



- Olivetti A. (2012). *Ai lavoratori*. Roma-Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Olivetti A. (2014). *Le fabbriche di bene*. Roma-Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Padella F., Cirillo M.C. (2024). Lungotermismo e Transumanesimo, quelle strane filosofie intorno all'intelligenza artificiale. "*Psiche, Arte, Società*", *Rivista semestrale del Centro Studi Psiche, Arte e Società*. Lithos, 20, XI: 123-135.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pesenti L. (2016). *Il Welfare in azienda. Imprese "smart" e benessere dei lavoratori*. Milano: Vita e Pensiero.
- Prédal R. (1992). "L'albero degli zoccoli" ("L'arbre aux sabots"). Une vision spiritualiste prise dans la matérialité de l'espace et du temps. *Études cinématographiques*: 187-193.
- Prencipe A., Sideri M. (2023). *Il visconte cibernetico. Italo Calvino e il sogno dell'intelligenza artificiale* Roma: Luiss University Press.
- Rodotà S. (2018). *Dall'umano al postumano*. In *Vivere la democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2013). *Pedagogia della felicità*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi B. (2014). Il lavoro. In G. Elia (ed), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 108-119). Milano: Franco Angeli.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Totaro F. (2014). Lavoro 4.0 e persona: intrecci e distinzioni. In A. Cipriani, A. Gramolati, G. Mari (Eds.), *Il lavoro 4.0: la Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative* (pp. 475-495). Firenze: Firenze University Press.



Auto-orientamento e sistemi intelligenti: la didattica orientativa per lo sviluppo delle meta-competenze

Self-orientation and intelligent systems: guidance teaching for the development of meta-skills

Enza Manila Raimondo

*Ricamatore di Didattica e Pedagogia speciale (PAED-2/A),
Universita degli Studi di Enna "Kore", enzamanila.raimondo@unikore.it*

Abstract

This paper offers a reflection on the role of guidance-oriented teaching in promoting self-orientation and critical thinking, focusing on the conscious use of conversational agents as a resource for interpreting and evaluating information autonomously and reflectively. In keeping with the constructivist perspective, career guidance-based disciplines are understood as educational tools capable of developing meta-skills and refining the ability to interact with intelligent systems, supporting agency and the formulation of thoughtful decisions.

Keywords: self-orientation; guidance-oriented teaching; conversational agents; meta-skills; agency.

Il presente contributo propone una riflessione sul ruolo della didattica orientativa nella promozione dell'auto-orientamento e del pensiero critico, ponendo al centro l'uso consapevole degli agenti conversazionali quale risorsa per interpretare e valutare le informazioni in modo autonomo e riflessivo. In coerenza con la prospettiva costruttivista, le discipline a valenza orientativa sono intese come dispositivi formativi capaci di sviluppare meta-competenze e di affinare la capacità di interagire con i sistemi intelligenti, sostenendo l'*agency* e la formulazione di decisioni ponderate.

Parole chiave: auto-orientamento; didattica orientativa; agenti conversazionali; meta-competenze; *agency*.

Citation: Raimondo E.M. (2025). Auto-orientamento e sistemi intelligenti: la didattica orientativa per lo sviluppo delle meta-competenze. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 139-148.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-10>



1. Introduzione

In un tempo attraversato da trasformazioni rapide e pervasive, la capacità di orientarsi non può più essere considerata come un'esigenza episodica, confinata a momenti di scelta o a fasi di transizione, ma rappresenta una competenza strutturale della cittadinanza contemporanea (Strollo, 2016). Tale mutamento non deriva da una ridefinizione teorica astratta, bensì risponde a un cambiamento profondo delle condizioni storiche e culturali in cui le persone vivono e progettano il proprio futuro (Soresi, 2021). L'erosione progressiva dei riferimenti culturali condivisi, la riconfigurazione delle identità lavorative e l'ibridazione degli ambienti di apprendimento rendono sempre più fragile la possibilità di fare affidamento su traiettorie predefinite (Scandella, 2019), indebolendo al contempo la forza delle narrazioni educative tradizionali, fondate su linearità e prevedibilità.

In questo scenario, non basta adattarsi a contesti mutevoli: ciascuno è chiamato a ripensare il proprio posizionamento nel mondo, decifrando i codici della realtà, negoziandone i significati e assumendo decisioni frutto di riflessione e responsabilità. Non si tratta di sapere cosa scegliere, ma di imparare a pensare la scelta come momento di costruzione di senso.

L'irruzione delle tecnologie intelligenti nei processi formativi e decisionali amplifica tale esigenza, poiché non si limita a trasformare l'accesso all'informazione, ma incide sulla stessa configurazione dell'esperienza cognitiva. Questi sistemi non solo moltiplicano le possibilità, ma influenzano le modalità con cui si attribuisce significato, si costruisce conoscenza e si prende posizione (Bates, 2019). Di conseguenza, la didattica è chiamata a ridefinire il proprio mandato formativo, riconoscendo la centralità della soggettività in apprendimento. In un contesto segnato da instabilità e ibridazione dei saperi, il compito dell'educazione non può più ridursi alla trasmissione di contenuti o alla preparazione funzionale all'impiego (Williamson, Macgilchrist, Potter, 2023), ma deve mirare a sviluppare *agency* riflessiva, discernimento e capacità critica (Marick, Maltbia, 2009). Tali qualità nascono dall'acquisizione di criteri orientativi solidi e situati, che consentano di interpretare la complessità (Morin, 2017) e di trasformare l'esperienza in strumento di comprensione. L'atto del conoscere diventa così un atto orientativo: ogni apprendimento implica una presa di posizione rispetto al sapere e al suo significato.

La scuola, in questa prospettiva, non è più luogo di mera conservazione, ma ambiente generativo in cui dimensioni cognitive, affettive ed etiche si intrecciano. Apprendere significa partecipare alla costruzione del sapere, intrecciando conoscenze, biografie e dinamiche sociali (Biesta, 2022). È in questa dinamica che si radica la funzione orientativa della didattica, intesa non come segmento terminale, ma come dimensione costitutiva dell'esperienza educativa. Nel solco di questa impostazione, anche le tecnologie intelligenti non possono essere ridotte a strumenti operativi (Cortoni, Dattoli, 2023): la loro efficacia dipende dalla qualità



delle domande che sollecitano e delle riflessioni che generano. Integrarle criticamente nei contesti scolastici significa decodificarne le premesse epistemologiche ed etiche, promuovendo una postura metacognitiva che restituisce agli studenti la possibilità di esercitare agentività anche di fronte a sistemi che tendono ad automatizzare il pensiero.

Questa trasformazione investe il cuore della relazione educativa, richiedendo che l'autonomia venga intesa non come obiettivo finale, ma come processo sostenuto da legami significativi (Buber, 2023). La scuola orientativa è quella che offre tempo per abitare la complessità, valorizzando errore, dubbio e lentezza come risorse formative. Solo una didattica capace di coniugare contenuto e desiderio, relazione e responsabilità può farsi spazio trasformativo, dove il pensiero critico è esercizio quotidiano e l'auto-orientamento una disposizione che si costruisce nel tempo. L'educazione, in questo orizzonte, ritrova la sua vocazione politica: non adattare le persone al mondo, ma formarle perché possano interrogarlo e trasformarlo (Kreber, 2012).

Seguendo questa traiettoria, il presente contributo propone una riflessione di matrice ermeneutico-costruttivista sulle implicazioni educative derivanti dall'integrazione delle intelligenze artificiali nei processi di insegnamento-apprendimento (Cristol, 2025). L'obiettivo è comprendere come tale pervasività stia ridefinendo le condizioni dell'apprendere e del decidere, sollecitando una nuova relazione tra persona, conoscenza e scelta. In questa prospettiva, la didattica orientativa è concepita come postura culturale e progettuale che sostiene percorsi formativi fondati sul discernimento, sulla costruzione di senso e sull'attivazione di possibilità (Raimondo, 2022).

2. Orientar-si: verso un nuovo paradigma educativo

Il crescente impiego della forma riflessiva *orientarsi* al posto della più tradizionale nozione di *orientamento* non riflette un semplice mutamento terminologico, ma segnala un cambio di paradigma nel modo in cui viene pensato il rapporto tra soggetto, apprendimento e progettualità esistenziale (Guglielmini, 2021). Questo slittamento semantico rivela il passaggio da una concezione eterodiretta dell'orientamento - come supporto esterno a scelte prestabilite - a una prospettiva in cui il soggetto è chiamato ad assumere un ruolo attivo nella costruzione del proprio percorso, esercitando la sua auto-determinazione in modo riflessivo e situato (Soresi, Nota, 2023). Orientarsi, in questo senso, non equivale a scegliere tra alternative date, ma a interrogare criticamente i presupposti stessi della scelta (Batini, Guglielmini, 2024), a negoziare i propri posizionamenti e a dar forma a un progetto che tenga insieme desideri, contesto e responsabilità.

All'interno di questo orizzonte, l'auto-orientamento si configura come una meta-competenza educativa, trasversale e generativa che chiama in causa la capa-



cià del soggetto di ridefinire continuamente il proprio rapporto con il sapere, con il mondo e con gli altri; di abitare l'incertezza senza rifugiarsi nell'efficienza rassicurante delle risposte automatiche; di trasformare l'esperienza in uno spazio di senso. In un tempo in cui anche gli algoritmi propongono "soluzioni" orientative fondate su modelli predittivi, si fa ancora più urgente per la scuola assumere la responsabilità di coltivare percorsi in cui sia il soggetto, e non la macchina, a definire - in modo critico e consapevole - le proprie traiettorie di senso e di scelta (Panciroli, Rivoltella, 2023).

Questo implica un ripensamento radicale della funzione educativa della scuola che non può più essere pensata come luogo di mera trasmissione di conoscenze standardizzate o di addestramento a competenze immediatamente spendibili, piuttosto, come ambiente generativo, in cui "insegnare" e "apprendere" si ridefiniscono come pratiche trasformative, capaci di mettere al centro l'esperienza soggettiva, la complessità dei vissuti e l'apertura all'imprevisto.

In questa luce, assumere l'auto-orientamento come principio fondativo della didattica non significa aggiungere un nuovo segmento al curriculum, ma ridefinire la postura educativa: aprire spazi in cui ogni soggetto possa esplorare il proprio desiderio di senso, misurarsi con il dubbio e costruire criteri di scelta non eterodiretti, ma elaborati simbolicamente all'interno di contesti relazionali e cognitivi significativi. Affinché questo approccio diventi operante, è necessario un lavoro intenzionale e sistemico nella progettazione didattica, che valorizzi dimensioni troppo spesso marginalizzate: la flessibilità cognitiva, lo sguardo prospettico, la motivazione intrinseca, la capacità di attribuire valore anche a esperienze non immediatamente misurabili o certificabili. Come evidenziano Howard e Shilling (2007), tali disposizioni non si sviluppano spontaneamente, ma maturano attraverso pratiche educative riflessive, in grado di stimolare il soggetto a interrogarsi su ciò che apprende, su come apprende e su chi desidera diventare (Michellini, 2016). Vale allora la pena sottolineare che l'auto-orientamento non è un risultato da raggiungere, ma un processo continuo di rinegoziazione identitaria e di costruzione critica della propria posizione nel mondo.

Tuttavia, affinché l'auto-orientamento possa configurarsi come processo autenticamente trasformativo, è necessario riconoscere le tensioni che ne ostacolano l'attuazione concreta, a partire non solo dai vincoli strutturali che attraversano i contesti scolastici, ma anche dalle rappresentazioni ancora diffuse della funzione docente (Perla, 2010). Se, da un lato, è sempre più condivisa l'esigenza di rendere i contenuti disciplinari significativi e contestualizzati, dall'altro permane una resistenza, spesso latente, a concepire l'insegnamento come pratica che si intreccia con la costruzione del sé (Lo Presti, 2005). Non si tratta, infatti, di un semplice aggiornamento metodologico, ma di un mutamento profondo di paradigma: all'insegnante non è più richiesto di trasmettere saperi già dati o di facilitare l'acquisizione di competenze tecniche, ma di abitare la propria funzione come figura testimoniale, capace di mettere in gioco la propria relazione con il sapere (Rai-



mondo, 2023) e con i vissuti. Il docente è chiamato a sostenere la fecondità dell'instabilità, a custodire il vuoto come spazio generativo in cui le domande trovano legittimità. La sua presenza diventa occasione simbolica per riattivare, nel discente, la capacità di orientarsi, di narrare sé stesso attraverso ciò che apprende, di attribuire senso alle proprie scelte in un contesto privo di mappe predefinite, ma fertile di orizzonti possibili.

In una simile prospettiva, l'orientamento non va concepito come un'aggiunta esterna al curricolo, né come una fase conclusiva del percorso scolastico (Mura, 2005); al contrario, rappresenta la forma che la didattica assume quando si riconosce come pratica simbolica e politica, volta a sostenere persone capaci di prendere posizione, interrogare il reale e abitare con consapevolezza le proprie scelte. Ogni azione educativa che incoraggi l'apertura al possibile, che dia dignità al dubbio, che alimenti la visione e restituisca valore al tempo lento dell'elaborazione, si configura già come esperienza orientativa. È in questo spazio dinamico tra sapere e senso che la scuola può risignificare la propria funzione pubblica: non come istituzione neutra o adattiva, ma come contesto generativo, in cui desiderio e responsabilità trovano forma in una narrazione condivisa e trasformativa.

La sfida pedagogica contemporanea richiede, dunque, ben più che strumenti per sopravvivere in un futuro incerto e automatizzato (Buonauguro, 2020): esige la costruzione intenzionale di ambienti educativi che rendano praticabile l'immaginazione trasformativa, che aprano spiragli di possibilità là dove dominano l'opacità e la standardizzazione. Il compito della didattica non è quello di adattare al prevedibile, ma di riaccendere l'orizzonte del possibile. Ed è proprio in questa eventualità – fragile, ma radicalmente generativa – che l'orientamento mostra la sua natura più profonda: non semplice supporto alla scelta, ma gesto di cura educativa e atto di riconoscimento, in cui ogni persona viene chiamata a diventare autrice, interprete e co-costruttrice del proprio percorso.

3. Didattica del dubbio: coltivare il pensiero critico

In un tempo che rende sempre più difficile distinguere tra decisione autonoma e risposta guidata, l'auto-orientamento emerge come una delle sfide pedagogiche più decisive, si è detto. Non si tratta semplicemente di supportare la persona nel compiere scelte, quanto di promuovere la capacità di interrogare criticamente le condizioni che rendono una scelta pensabile, legittima, desiderabile. In questa direzione, il pensiero critico si configura come forma profonda di *agency*: non una tecnica da acquisire, né una competenza tra le altre, ma una postura epistemica ed etica che consente di sospendere l'adesione automatica ai *frame* dominanti, di disinnescare dispositivi impliciti di delega cognitiva e di prendere una distanza da ciò che si dà per ovvio. Pensare criticamente significa, dunque, sottrarsi alla logica dell'adattamento passivo per decostruire le strutture dell'esperienza, discer-



nere tra informazione e conoscenza, costruire criteri di senso capaci di orientare l'azione all'interno di contesti instabili, opachi, spesso contraddittori.

Tali sfide possono essere affrontate anche attraverso dispositivi formativi che integrano criticamente gli strumenti di intelligenza artificiale nei processi didattici. Ne sono esempio i laboratori di scrittura riflessiva assistita da *chatbot* conversazionali, in cui gli studenti imparano a utilizzare modelli generativi per sviluppare argomentazioni, ma anche per riconoscerne limiti, *bias* e assunzioni implicite. In modo analogo, esperienze di *critical debate* mediato da sistemi intelligenti permettono di confrontarsi con posizioni simulate e di elaborare contro-argomentazioni, esercitando la capacità di discernimento e la vigilanza epistemica. In questi casi, la tecnologia diviene non sostituto del pensiero umano, ma pretesto cognitivo per sviluppare consapevolezza meta-riflessiva sui processi di apprendimento e di giudizio.

Questo esercizio critico non può, tuttavia, fiorire senza una tensione generativa con il *pensiero creativo*. La letteratura (Taylor, 2009; Glaveanu, 2010) evidenzia come queste due dimensioni non vadano intese in opposizione, ma come elementi complementari e reciprocamente generativi, capaci di attivare processi cognitivi ed espressivi che si intrecciano in un equilibrio dinamico tra razionalità e intuizione, tra esplicito e implicito, tra ordine simbolico e apertura all'inedito. Il pensiero critico apre lo spazio della trasformazione; quello creativo - in particolare nella sua dimensione divergente - lo abita, immaginando alternative, generando scenari non lineari, costruendo visioni che rompono l'univocità delle soluzioni prestabilite (Rossi, 2009). Solo attraverso l'alternanza tra *internalizzazione* critica delle pratiche ed *esternalizzazione* creativa (Engeström, 2001) si attivano apprendimenti autentici e trasformativi (Fabbri, Romano, 2017), in grado non solo di spiegare il mondo, ma di modificarne i presupposti.

A questa articolazione si aggiunge un terzo asse di fondamentale rilevanza: il *pensiero narrativo*. Narrare - inteso come tessitura di significati attraverso cui il soggetto connette esperienze, emozioni e visioni del mondo - costituisce una modalità privilegiata per dare forma all'esperienza e trasformarla in sapere (Demetrio, 2012). Le narrazioni, personali o collettive, non si limitano a descrivere ciò che è accaduto: esse selezionano, organizzano, attribuiscono valore e prospettiva, agendo come dispositivi simbolici capaci di modellare ciò che può essere pensato, desiderato e immaginato (Annacontini, Rodríguez-Illera, 2018). In questa luce, educare al giudizio autonomo significa ampliare lo spettro dei linguaggi cognitivi e includere l'immaginazione simbolica, la sensibilità affettiva e l'intuizione come risorse epistemiche fondamentali.

Sul piano operativo, questo orientamento può tradursi in percorsi didattici basati sulla conversazione riflessiva digitale, dove studenti e docenti co-costruiscono storie di apprendimento, anche con il supporto di strumenti di generazione linguistica, per riflettere sulle trasformazioni del proprio pensiero. Queste pratiche permettono di intrecciare dimensioni cognitive, affettive e simboliche, favorendo



una rielaborazione identitaria profonda, oltre le logiche dell'efficienza o della semplice conformità.

Formare al pensiero interpretativo e valutativo implica, dunque, progettare contesti didattici in cui riflessione analitica e immaginazione possano coesistere in modo integrato. Significa riconoscere l'esperienza individuale come risorsa cognitiva, valorizzare il dialogo come pratica di co-costruzione del sapere e costruire ambienti educativi capaci di accogliere la complessità del reale senza ridurla o semplificarla. Una didattica orientata in questa direzione non si limita all'insegnamento di tecniche argomentative, ma si configura come spazio trasformativo, in cui l'apprendimento diventa esplorazione e interrogazione di opportunità (Mariani, 2024).

In questo quadro, l'errore diviene soglia generativa: occasione per interrogare processi, rivedere ipotesi, riarticolare il senso. Anche la lentezza, spesso percepita come ritardo, diventa tempo necessario per sedimentare significati e maturare connessioni; l'incertezza (Bauman, 2014), infine, si rivela ambiente fertile in cui si esercita il discernimento e si apre lo spazio del pensiero. Ogni disciplina, anche la più formalizzata, può essere ripensata come campo di esercizio critico e creativo, se attraversata da domande autentiche, animata da tensioni epistemologiche non pacificate, aperta a quelle aporie che non chiedono di essere risolte ma assunte come motori del ragionare. In questo spazio, la didattica assume una nuova postura: non più dispositivo rassicurante, ma contesto che espone; non macchina semplificatrice, ma laboratorio della complessità; non strumento di addestramento, ma ambiente per la formazione integrale della persona (Damiano, 2016). Auto-orientamento e pensiero critico, in questa prospettiva, non rappresentano traguardi da raggiungere, ma processi da coltivare nel tempo: azioni simboliche e politiche attraverso cui ciascun individuo impara a posizionarsi nel presente e ad aprirsi a ciò che ancora non è, ma può diventare.

In questo orizzonte rinnovato, anche il ruolo del docente assume una configurazione più relazionale e propulsiva: favorisce l'emergere delle domande, accompagna i percorsi di ricerca con consapevolezza e cura, riconosce e valorizza ciò che prende forma nel processo educativo. L'insegnante, insieme agli studenti, può usare gli strumenti di intelligenza artificiale come mediatori di riflessione - ad esempio per analizzare prospettive divergenti, riscrivere testi in chiave critica o esplorare implicazioni etiche delle scelte algoritmiche - trasformando la tecnologia in oggetto di indagine e occasione di apprendimento dialogico. In questa luce, la valutazione diventa occasione di ascolto e discernimento, più che di misurazione o ordinamento. L'insegnante si fa, così, testimone del pensiero in atto, promotore di una didattica che invita a esplorare, a immaginare e trasformare il mondo con responsabilità, sensibilità e visione critica.



4. Sintesi pedagogica e implicazioni operative

La riflessione qui condotta ha messo in evidenza come la maturità auto-regolativa non possa essere ricondotta a una semplice competenza strategica richiesta dalla *learning society* (Buonauguro, 2020), ma vada riconosciuta quale nucleo epistemologico e formativo di una didattica orientativa intesa come dispositivo generativo di soggettività riflessive, responsabili e critiche. Essa rappresenta una condizione di coscienza e di apertura al reale, attraverso la quale la persona elabora forme di appropriazione simbolica del sapere e costruisce intenzionalmente il proprio orizzonte esistenziale. In tale direzione, l'auto-orientamento si configura come meta-competenza trasformativa che intreccia cognizione, affettività e valori entro un processo di progressiva auto-formazione.

Da questa impostazione deriva una rinnovata concezione della didattica orientativa, che si propone come pratica educativa fondata sulla cura del sé in situazione, in cui l'apprendimento diviene esperienza riflessiva e generatrice di senso. L'atto formativo si traduce in esercizio di libertà responsabile: nella scelta, intesa come gesto deliberativo e valoriale, la persona riconosce se stessa nell'integrazione di conoscenze, emozioni e istanze etiche. Si delinea così quella biografia cognitiva e affettiva che Chiosso, Poggi e Vittadini (2021) individuano come fondamento della responsabilità progettuale e della possibilità di orientarsi nel mondo.

Il pensiero critico si pone, in questo quadro, come condizione epistemologica dell'auto-orientamento, poiché consente di interrogare i presupposti impliciti del sapere e di contrastare le derive performative che riducono la formazione a esercizio adattivo. Riflettere sul proprio pensare significa restituire profondità etica e intenzionalità all'atto decisionale, trasformandolo in pratica di discernimento e di consapevolezza: un movimento in cui conoscere e scegliere si intrecciano nella costruzione della propria identità cognitiva e morale.

Ne consegue una ridefinizione della funzione docente, intesa come mediazione riflessiva e relazionale orientata a predisporre ambienti di apprendimento nei quali la conoscenza si costruisce attraverso ricerca condivisa, dialogo e narrazione. È in questa dimensione esperienziale e comunitaria che si compie il passaggio dal soggetto che apprende al soggetto che si orienta, dal sapere come accumulo al sapere come risorsa generativa capace di trasformare l'esperienza in consapevolezza e quest'ultima in progettualità.

Sul piano operativo, tale prospettiva implica una revisione del curriculum, concepito come struttura dinamica e interconnessa, in cui saperi disciplinari e competenze trasversali concorrono alla costruzione di significati condivisi. Le pratiche di autovalutazione, la riflessione metacognitiva e la narrazione di sé si configurano come dispositivi formativi che sostengono la consapevolezza dei processi decisionali e l'autonomia nell'apprendere. In questo orizzonte, le tecnologie digitali e i sistemi intelligenti, se orientati da una regia pedagogica intenzionale, possono agire da mediatori cognitivi e relazionali, favorendo nuove modalità di argomen-



tazione, confronto e pensiero critico. L'interazione con *learning assistant* e agenti conversazionali, guidata da un disegno formativo consapevole, può trasformarsi in laboratorio di discernimento, dove la dimensione digitale diventa occasione di riflessione e non luogo di delega cognitiva.

Bibliografia

- Annacontini G., Rodríguez-Illera J.L. (2018). *La Mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bates A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning for a Digital Age*, Vancouver (BC): Tony Bates Associates Ltd.
- Batini F., Guglielmini G. (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Buber M. (2023). *In principio la relazione*. Rimini: Pazzini.
- Buonauguro N.A. (2020). Società della conoscenza e Pedagogia 3.0. *Formazione e Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della formazione*, 18 (1), pp. 691-699.
- Chiosso G., Poggi A., Vittadini G. (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Cortoni C.U., Dattoli D. (2023). *Sapere è potere. Da Aristotele a ChatGPT, perché il futuro dipende dalla nostra formazione*. Milano: Rizzoli.
- Cristol D. (2025). *L'apprendimento nell'era dell'intelligenza artificiale. Rivoluzioni Sfide e Opportunità*. Roma: Anicia.
- Damiano E. (2016). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano-Udine: Mimesis.
- Engestrom Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1): 133-156.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Carocci: Roma.
- Glaveanu V.P. (2011). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), pp. 48-67.
- Guglielmini D., Chiesa R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Howard K., Shilling H. (2007). Dai sogni alla realtà: realizzare l'orientamento dei nostri tempi negli ambienti educativi. In S. Soresi (ed.), *Orientamento alle scelte* (pp. 263-270). Firenze: Giunti.
- Kreber C. (2012). Critical reflection and transformative learning. In E. Taylor, P. Cranton (eds.), *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 323-341). San Francisco: Jossey-Bass, .
- Lo Presti F. (2005). *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mariani C. (2024). *Didattica orientativa*. Milano: UTET.



- Marsick V. J., Maltbia T. E. (2009). The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills. In J. Mezirow, E. Taylor (eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 160-171). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michellini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mura A. (ed.) (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *La pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Raimondo E.M. (2022). Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: formare (al)le competenze decisionali. In A. Di Vita (ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 71-84). Lecce: Pensa MultiMedia. .
- Raimondo E.M. (2023). I saperi che orientano: il paradigma narrativo per una didattica orientativa, *Lifelong Lifewide Learning*, 20 (43), 7-16.
- Rossi B. (2009). *Educare alla creatività*. Roma-Bari: Laterza.
- Scandella O. (2019). *Il futuro oggi. Storie per orientarsi tra studi e lavori*. Milano: FrancoAngeli.
- Soresi S. (ed.) (2021). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*. Roma: Studium.
- Soresi S., Nota L. (2023). L'orientamento 5.0: Quello che non si accontenta di valutare e profilare. *Nuova Secondaria*, 4 (XLI), 134-146.
- Strollo M.R. (2016). Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva. Dalla teoria alla prassi. *Civitas educationis: Education, Politics, and Culture*, 5 (I), 235-254.
- Taylor E. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow, E. Taylor (ed.). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Williamson B., Macgilchrist F., Potter J. (2023). Re-examining AI, Automation and Datafication in Education. *Learning, Media and Technology*, 48 (1), 1-5.



Di monologhi, epistole e quadri parlanti: parole, immagini e metafore per raccontare e prefigurare il profilo docente del futuro. Le storie di formazione degli studenti dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria

Monologues, epistles, and speaking paintings: words, images, and metaphors to narrate and envision the profile of the teacher of the future. The educational stories of students from the Mediterranean University of Reggio Calabria

Marianna Capo

Ricercatrice senior, Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria
marianna.capo@unirc.it

Abstract

Through an autobiographical workshop, 100 students from the Primary Education Sciences program at the Mediterranean University of Reggio Calabria narrated and analyzed their experiences within formal, non-formal, and informal contexts, critically questioning their teacher profile in light of digital evolution and artificial intelligence. The activity promoted agency, existential orientation, and reflection on educational work as a space of meaning and ethical responsibility, outlining conscious professional models capable of inhabiting algorithmic scenarios.

Keywords: sautobiographical workshop, teacher profile, digital evolution, critical reflection, conscious professional models

Attraverso un laboratorio autobiografico, 100 studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria hanno narrato e analizzato le proprie esperienze nei contesti formali, non formali e informali, interrogandosi criticamente sul loro profilo docente alla luce dell'evoluzione digitale e dell'IA. L'attività ha promosso agency, orientamento esistenziale e riflessione sul lavoro educativo come spazio di senso e responsabilità etica, delineando modelli professionali consapevoli e capaci di abitare scenari algoritmici.

Parole chiave: laboratorio autobiografico, profilo docente, evoluzione digitale, riflessione critica, modelli professionali consapevoli

Citation: Capo M. (2025). Di monologhi, epistole e quadri parlanti: parole, immagini e metafore per raccontare e prefigurare il profilo docente del futuro. Le storie di formazione degli studenti dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 199(2), 149-177.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-11>



1. Introduzione

Nel corso di Pedagogia Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione è stato realizzato un progetto innovativo che ha coinvolto circa cento studenti del secondo anno in un'attività di scrittura autobiografica delle proprie storie di formazione. La combinazione di scrittura e lettura – sia individuale che in gruppo – ha offerto agli studenti uno spazio privilegiato di introspezione e di riflessione critica, favorendo il riconoscimento dei percorsi personali di crescita e trasformazione. L'esperienza ha messo in evidenza il valore della narrazione e della condivisione autobiografica come dispositivi pedagogici capaci di alimentare il dialogo, stimolare l'auto-riflessione e rafforzare i processi di costruzione identitaria (Alheit, Dausien, 2002; Batini, Zaccaria, 2000; Bolton Delderfield, 2018; Monteagudo, Sidoti, Compagno, 2020).

Una tematica centrale del programma del corso è, difatti, l'approccio narrativo-autobiografico e le sue diverse declinazioni nell'educazione degli adulti, sia in contesti formali che non formali. L'obiettivo di questa attività è stato, pertanto, quello di incoraggiare ciascun partecipante a scrivere un racconto autobiografico delle esperienze vissute nei vari contesti della propria vita (formale, non formale e informale). Il compito non si limitava a un semplice resoconto cronologico, ma invitava gli studenti, attraverso la scrittura e poi la lettura, a riflettere criticamente sull'importanza relativa delle esperienze vissute, esaminando quali eventi abbiano avuto un impatto maggiore nel loro percorso di crescita personale e professionale.

L'orientamento come pratica di progettazione esistenziale si configura come un percorso continuo e integrato che accompagna gli studenti nella costruzione della propria identità, sia personale sia professionale. Questo approccio si discosta dall'orientamento tradizionale, spesso limitato a scelte scolastiche e lavorative puntuali, per abbracciare una visione più ampia e longitudinale. Tale processo invita gli studenti a esplorare e narrare la propria storia, identificando i momenti significativi che hanno contribuito alla loro crescita e riflettendo su come questi possano influenzare il loro futuro. In questo contesto, la narrazione di sé diventa uno strumento chiave. Scrivere e poi leggere le proprie esperienze consente agli studenti di prendere coscienza dei fattori e degli eventi che hanno avuto un impatto duraturo nella loro vita. Tale pratica favorisce un pensiero critico e una consapevolezza maggiore delle proprie aspirazioni e competenze, aiutando a tracciare un percorso di sviluppo personale coerente con i propri valori e sogni. Così, l'orientamento diventa un viaggio di scoperta attiva e continua, in cui ogni studente può "costruire la propria vita", informando le proprie scelte con una maggiore cognizione di causa e un approccio critico verso le influenze esterne (Batini, Giusti, 2023; Butera, 2020; Gratton, Scott, 2020).

Quest'attività è risultata particolarmente significativa data l'eterogeneità della classe, composta non solo da studenti di età compresa tra i 23 e i 25 anni, ma anche da un nutrito gruppo di studenti adulti, di età tra i 36 e i 43 anni, già in-



seriti nel mondo lavorativo. La varietà di background dei partecipanti offre un'ampia gamma di prospettive che arricchiscono il dibattito e la riflessione collettiva. Questa ricchezza emerge soprattutto nei momenti di condivisione tra gli studenti, nell'ultima lezione del corso, nell'ambito della quale ciascuno ha contribuito con la propria esperienza unica. Gli studenti più giovani possono trarre ispirazione dalle storie dei compagni più esperti, mentre gli adulti lavoratori trovano uno spazio per rivisitare e rivalutare le loro esperienze in un contesto educativo.

L'attività di scrittura della storia formativa fornisce dunque uno strumento potente per il processo di auto-riflessione, promuovendo la consapevolezza di come diverse esperienze abbiano contribuito allo sviluppo del proprio processo formativo (competenze, saperi, etc.). Gli studenti sono invitati a riflettere non solo sulle tappe educative formali, ma anche sulle esperienze non formali e informali che spesso risultano decisive nel plasmare la vocazione e l'identità professionale. L'attività proposta all'interno del corso di Pedagogia Sociale si configura così come un'occasione per integrare teoria e pratica: da un lato, offre una solida base teorica, con particolare attenzione alle esperienze francofone che hanno valorizzato la narrazione come strumento di costruzione di significato nei diversi contesti di vita; dall'altro, sollecita una riflessione critica sulle proprie esperienze e sul ruolo del docente. In questo modo, il profilo professionale viene considerato in una prospettiva di adattamento e crescita continua, in risposta alle trasformazioni che caratterizzano la società contemporanea.

2. Scrivere sé stessi: fondamenti teorici e strumenti di auto-riflessione

Nel vasto campo dell'educazione e della formazione, la scrittura di sé emerge come uno strumento cruciale non solo per l'auto-riconoscimento degli apprendimenti acquisiti nei vari contesti di apprendimento, ma anche per la prefigurazione e l'identificazione di nuovi bisogni formativi. Attraverso l'auto-narrazione e il riflesso critico sulla propria esperienza, gli individui possono prendere coscienza delle competenze sviluppate e delle aree di miglioramento. Questo processo di introspezione non solo consolida le conoscenze acquisite, ma stimola anche una visione prospettica sulle future traiettorie di apprendimento. Grazie alla scrittura di sé, gli individui possono identificare lacune nel loro bagaglio di competenze e predisporre piani per il loro sviluppo personale e professionale. Questo approccio consapevole promuove una cultura dell'apprendimento continuo e adattivo, fondamentale in un mondo in cui le esigenze del mercato del lavoro e le tecnologie sono in costante evoluzione. La scrittura di sé non è solo un mezzo di riflessione passiva, ma diventa un attivo strumento di cambiamento, alimentando una maggiore consapevolezza di sé e facilitando la progettazione di percorsi formativi mirati e personalizzati. Schlossberg (2009), con il suo lavoro sul concetto di transizione e riflessione personale, evidenzia come la scrittura di sé, accompagnata



alla lettura, possa aiutare le persone a rielaborare le proprie esperienze, favorendo un impatto duraturo sull'apprendimento. La pratica di scrivere di sé è anche esplorata nel lavoro di Moon (1999), nel libro *"Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice"*. Moon fornisce un quadro teorico per comprendere come la riflessione personale, facilitata dalla scrittura, contribuisca al riconoscimento degli apprendimenti e allo sviluppo delle competenze critiche e metacognitive degli studenti. Queste prospettive sottolineano come la scrittura di sé, unitamente alla lettura come opportunità per "rileggersi" sia una potente strategia per auto-riconoscere gli apprendimenti maturati in diversi contesti. Essa non solo consolida le competenze acquisite, ma abilita anche gli individui a intraprendere un percorso di apprendimento continuo e autodiretto.

Nella cultura contemporanea, le traiettorie di vita non si sviluppano più seguendo un percorso lineare e prevedibile; invece, risultano frammentate e discontinue. Per molti, questo comporta la perdita di punti di riferimento stabili per la costruzione dell'identità. In tale contesto di instabilità, le narrazioni autobiografiche si rivelano come strumenti preziosi per instaurare continuità e coerenza alla storia personale. Attraverso la riflessività, queste narrazioni ci consentono di esplorare l'intersezione tra l'esperienza di vita, gli stati emotivi, le relazioni interpersonali e il contesto sociale. Questo processo amplia la nostra capacità di agire con autonomia e autodeterminazione. La narrazione autobiografica diventa così un mezzo per investigare nuove dimensioni e aree del sé da implementare, contribuendo a formare una visione del sé sana, caratterizzata da integrazione anziché frammentazione, da consapevolezza piuttosto che non conoscenza, e dà continuità piuttosto che discontinuità con il passato (Tennant, 2018). In parallelo, recenti studi e pubblicazioni approfondiscono il ruolo della scrittura personale come catalizzatore per il miglioramento continuo. Bolton e Delderfield (2018) offrono approfondimenti su come la scrittura riflessiva possa essere integrata nei percorsi formativi-professionali per incentivare la crescita continua. Essi esplorano come queste pratiche aiutino professionisti di vari settori a riflettere sulle proprie esperienze lavorative, a rielaborarle e a migliorare costantemente le proprie competenze. Così, la scrittura riflessiva non solo favorisce l'integrazione personale, ma diventa anche un potente strumento per lo sviluppo professionale continuo, creando un ponte tra la dimensione privata del sé e il contesto professionale e sociale.

Questo tipo di scrittura non è soltanto un esercizio privato, ma diventa uno strumento didattico significativo che promuove la consapevolezza e la capacità di adattamento in un mondo lavorativo in costante evoluzione. Parallelamente, Regan Gurung e Schwartz (2009), Regan, Gurung e McCann, (2012) sottolineano l'importanza delle abilità di studio, della meta-cognizione, di un apprendimento che valorizzi le conoscenze pregresse, del valore della motivazione per gli studenti universitari. I loro studi indicano che la pratica di documentare esperienze personali e riflessioni quotidiane non solo approfondisce la comprensione



delle materie accademiche, ma sviluppa anche abilità trasferibili come la comunicazione efficace, il pensiero critico, l'identificazione di nessi e relazioni. Attraverso esercizi di lettura (libri di testo, saggistica, frammenti autobiografici) e di scrittura personale, gli studenti imparano a collegare le teorie accademiche alla loro vita reale, facilitando un apprendimento più profondo e duraturo. Da questo punto di vista, Morrison (2008), esplora ulteriormente questa tematica. La sua ricerca approfondisce il potenziale trasformativo della scrittura autobiografica nell'educazione superiore, evidenziando come essa possa fungere da strumento per la scoperta di sé e ri-pianificazione del sé professionale. Egli argomenta che la scrittura di sé permette agli studenti di sviluppare una maggiore resilienza e di affrontare in maniera più efficace le sfide accademiche e personali. In sintesi, la scrittura di sé emerge come una pratica significativa per il *lifelong learning*, dalle aule universitarie ai contesti professionali. Gli studi recenti sottolineano il suo valore nell'incoraggiare la riflessione critica, l'auto-riflessione e lo sviluppo personale, rendendola un elemento fondamentale per chiunque aspiri a crescere continuamente nel proprio campo. Gli studenti, mentre si preparano per il loro futuro, trovano nello scrivere di sé un modo per riflettere sulle proprie esperienze e consolidare le conoscenze e competenze acquisite, integrando così una memoria narrativa essenziale per la formazione della loro identità. Questo processo non solo aiuta a riconnettersi con il loro io, ma permette anche di mantenere una direzione e un'interazione significativa con il mondo, sostenendo una mentalità aperta al miglioramento continuo e all'apprendimento permanente. In un mondo in rapido cambiamento, costruire un'identità narrativa (Bruner, 1991; Ricoeur, 1990; 1998) diventa un progetto senza fine: esso richiama e si arricchisce con la storia personale, conferendo all'identità uno stabile senso di continuità nel tempo e adattabilità alle nuove esperienze (Delory Momberger, 2009; Monteagudo, 2006).

3. Raccontare il sé per progettare il futuro: Storie formative e nuove competenze docenti

Nell'ambito del corso di Pedagogia Sociale, dopo un'introduzione alle diverse prospettive teoriche e applicative delle storie di vita in ambito formativo – con particolare attenzione agli studi francofoni (Delory-Momberger, 2000, 2009; De Villers, 1982; 2011; Dominicé, 1982, 2000; Finger, Josso, 1985; Josso, 1991; Pineau, Le Grand, 1993) – gli studenti sono stati invitati a cimentarsi nella scrittura della propria storia formativa. Un riferimento centrale è stato il costrutto di *biografizzazione* (Delory-Momberger, 2009), inteso come processo attraverso il quale l'individuo elabora e interpreta le proprie esperienze, attribuendo loro significato nei diversi contesti di vita.

L'incipit proposto sollecitava gli studenti a rievocare esperienze formali, non formali e informali, riflettendo sul loro valore rispetto alla crescita personale e



professionale, e intrecciando i “molteplici sé” in un racconto che parte dal passato e si proietta nel futuro. In questa prospettiva, l’attività è stata pensata come un vero e proprio viaggio interiore: un invito a riconoscere i momenti chiave della propria formazione – dagli anni scolastici ai primi contatti con l’insegnamento, dalle esperienze di volontariato ai progetti universitari – per comprendere come tali tappe abbiano contribuito a costruire la propria identità e la propria vocazione docente.

Su queste basi, è stato proposto agli studenti un esercizio di scrittura autobiografica a partire da un incipit che li invitava a rievocare le esperienze vissute nei contesti formali, non formali e informali, riflettendo sulla loro importanza nel percorso di crescita personale e professionale. L’indicazione era di attribuire valore e significato a tali esperienze, intrecciando i diversi “sé” in un racconto che parte dal passato e continua a evolversi nel tempo (Ricoeur, 1983, 1998). L’incipit sottolineava inoltre l’urgenza, per i futuri educatori, di sviluppare una consapevolezza critica nell’uso dell’intelligenza artificiale: non solo come strumento per arricchire la didattica, ma anche come occasione per aggiornare e ampliare le proprie competenze in un mercato del lavoro in rapida trasformazione.

In questo senso, l’attività è stata pensata come un viaggio interiore che sollecita gli studenti a interrogarsi sui momenti chiave della loro formazione. Essi sono stati incoraggiati a ripercorrere gli anni scolastici, spesso segnati da sfide, successi e scoperte; a riflettere sull’influenza esercitata da insegnanti significativi o da episodi di aiuto reciproco con i compagni; a riconoscere il valore di esperienze informali come il volontariato, i progetti scolastici e universitari, o le prime occasioni di tutoring tra pari. Tutti elementi che possono aver fatto emergere, talvolta in modo inatteso, la passione per l’insegnamento. L’obiettivo era far emergere come tali esperienze abbiano contribuito a forgiare l’identità personale e professionale, alimentando la vocazione docente.

Il lavoro autobiografico non si è limitato a una ricostruzione retrospettiva, ma ha invitato a collegare le esperienze passate alle sfide del presente e alle prospettive future. Nell’attuale contesto educativo, caratterizzato dall’ingresso massiccio delle tecnologie digitali e dell’intelligenza artificiale, i docenti non sono solo chiamati a padroneggiare nuovi strumenti, ma anche a reinterpretare il proprio ruolo. Competenze come il pensiero critico, l’alfabetizzazione digitale, la capacità di analizzare e gestire i dati, insieme alla sensibilità etica, diventano imprescindibili per orientarsi in un mondo in continua evoluzione. La vocazione docente, pertanto, si arricchisce di nuove dimensioni: accanto alla trasmissione di conoscenze, emerge la necessità di facilitare l’apprendimento, promuovere l’innovazione e guidare gli studenti con responsabilità e consapevolezza nei contesti algoritmici.

Dal punto di vista teorico, questo approccio trova solide radici nei contributi di Bruner (1990, 2002), che ha esplorato il ruolo delle narrazioni nel processo cognitivo umano, consolidando l’idea che raccontare storie possa arricchire la comprensione e la riflessione sull’apprendimento. Le narrazioni autobiografiche



e le storie formative offrono un mezzo attraverso cui gli individui possono rivedere e rielaborare le proprie esperienze di apprendimento. In particolare, Mezirow (1991, 2003), attraverso la sua teoria dell'apprendimento trasformativo, ha sottolineato come la riflessione critica sulle esperienze possa portare a trasformazioni profonde nei sistemi di credenze linguistiche, psicologiche ed epistemologiche, influenzando in modo significativo il significato attribuito alle esperienze. Nel suo libro *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Mezirow considera le narrazioni personali strumenti potenti di apprendimento trasformativo, in cui gli individui ridefiniscono il loro senso di sé e del mondo. Le storie formative permettono di riconoscere successi e sfide affrontate nell'apprendimento e di inserirle in un contesto più ampio, che può includere esperienze scolastiche, professionali o personali, integrando vari contesti di apprendimento.

Accanto al quadro teorico, l'esperienza concreta degli studenti ha mostrato con chiarezza la forza pedagogica dell'approccio autobiografico. Ciascun partecipante ha infatti adottato una modalità espressiva personale e autentica per raccontare la propria storia e condividere con il gruppo le tappe più significative del percorso formativo e umano vissuto. È emerso così come l'auto-narrazione non sia una pratica univoca, ma possa assumere forme molteplici, adattandosi alle sensibilità, alle esperienze e agli stili comunicativi individuali (Demetrio, 1996; 2008).

Alcuni studenti hanno privilegiato la scrittura introspettiva o il racconto cronologico, altri hanno fatto ricorso a immagini evocative, ricordi e aneddoti, arricchendo la narrazione con elementi simbolici e creativi (Joe, 2008; Jones, 2006). La via creativa, infatti, consente di rappresentare in modo completo e sfaccettato il sé, offrendo una visione più ampia e articolata della propria identità e delle esperienze vissute. Attraverso l'espressione artistica e simbolica, gli studenti riescono a esplorare e comunicare in modo profondo e originale le loro emozioni, pensieri e riflessioni (Monteagudo, 2006). Tra le esperienze più significative vi è quella di un futuro docente che, attraverso un monologo rivolto a sé stesso e alle "presenze significative" della propria vita, ha riflettuto criticamente sulle trasformazioni che investono oggi la scuola, con particolare attenzione all'introduzione dell'intelligenza artificiale. Nel testo egli ha riconosciuto le potenzialità dell'IA - personalizzazione dell'apprendimento, supporto valutativo, accessibilità a nuove risorse — ma anche i rischi legati alla dipendenza tecnologica, alla riduzione della creatività e alle implicazioni etiche relative all'uso dei dati.

Un'altra studentessa ha scelto di suddividere la propria vita in capitoli, scritti su pergamene artigianali e raccolti insieme da un fiocco rosso: una narrazione che interroga esplicitamente il ruolo dell'IA nella didattica, sottolineando la necessità di un utilizzo critico e consapevole della tecnologia per valorizzare e rilanciare l'umano. Altri hanno costruito metafore visive e simboliche: un "museo personale" di quadri rappresentativi dei momenti chiave della propria formazione (Fig.1)



oppure una “biblioteca” di libri significativi che fungono da veri e propri maestri di vita (Fig. 1).



Artefatto realizzato per integrare e arricchire il testo autobiob



Artefatto realizzato per integrare e arricchire il testo autobiografico. Esempio di artefatto realizzato per integrare e arricchire il testo autobiografico.

Fig. 1. Esempio di artefatto realizzato per integrare e arricchire il testo autobiografico.

In particolare, Aurora Viola, la studentessa ideatrice del “*Museo Personale*” in uno dei suoi frammenti narrativi afferma:

“Seduta alla mia scrivania, quasi d’impeto, ho visto le immagini della mia storia scorrere nella mente, trasformandosi in opere di vari artisti, sia del passato che contemporanei. Ho deciso, quindi, di presentarmi in modo autentico e sincero. Sin da bambina, l’arte ha rappresentato per me un mezzo di espressione: attraverso le immagini, riesco a far emergere la mia personalità, così come con la scrittura, parte profondamente in-

tima di me. La lettura mi infonde energie positive, e tutto ciò che riguarda la visione, non solo di semplici rappresentazioni ma anche di situazioni, luoghi, persone, fotografie e oggetti comuni, nutre la mia anima. Ho scelto di narrare il mio percorso di vita e formazione creando una mostra di quadri, il mezzo più intimo che conosco per esprimere le mie paure, ansie e dubbi, ma soprattutto per trovare rifugio quando il mondo esterno cerca di sopraffarmi. L'arte, credo, conferisca un potere immenso a chi sa apprezzarla e valorizzarla, permettendo di vedere prospettive diverse e offrendo la libertà di attribuire significati e valori personali a ciò che ci circonda. Non solo alle grandi opere create dai maestri per la società, ma anche ai piccoli dettagli nascosti agli occhi di chi non sa osservare. Quando ci troviamo di fronte a un'opera, raramente le attribuiamo lo stesso significato che le ha dato l'autore; al contrario, proiettiamo il nostro pensiero e la nostra visione, superando così le barriere spesso imposte dalla società. Per esprimere pienamente la mia essenza, ho deciso di affiancare l'arte figurativa al racconto scritto. Questo binomio mi permette di rappresentarmi in modo completo e di condividere il mio viaggio introspettivo, che ha superato di gran lunga il semplice compito assegnato. Grazie a questo percorso, riesco a dare forma ai vari pezzi del mio puzzle interiore [...] iniziare il percorso universitario per me non è stato solo un semplice apprendimento di conoscenze, ma un'acquisizione di competenze pratiche e di un pensiero critico personale. Sin dall'inizio, pur avendo una predisposizione per le materie scientifiche, ho capito che dovevo uscire dalla mia comfort zone per raggiungere i miei obiettivi. Grazie alle opportunità e alle materie studiate, ho sviluppato capacità comunicative per contesti formali, problem solving, gestione dello stress e degli imprevisti, e ho rafforzato il mio coraggio nell'espormi pubblicamente. L'empatia è un aspetto cruciale su cui sto lavorando, fondamentale per il mio futuro da insegnante. Sento la responsabilità di comprendere e sostenere le emozioni dei miei futuri alunni. L'opportunità di lavorare con la Prof.ssa Capo mi ha aiutato ulteriormente ad uscire dalla comfort zone, migliorando le mie capacità di sintesi, di esposizione scritta e spiegazione di concetti complessi, e di applicazione del pensiero critico. Sono convinta che il mio percorso formativo e il confronto con docenti competenti mi arricchiranno sia personalmente che culturalmente, fornendomi un prezioso bagaglio per la mia carriera futura¹.

Queste diverse modalità espressive confermano la ricchezza e la complessità delle storie individuali, ma soprattutto il valore pedagogico della narrazione come pratica di auto-riflessione e di crescita collettiva (Batini, Giusti, 2023). Attraverso il racconto di sé, gli studenti hanno non solo approfondito la conoscenza del proprio vissuto, ma hanno anche potuto interrogarsi sulle sfide del futuro professionale, inclusa la necessità di saper integrare l'intelligenza artificiale con consapevolezza, responsabilità e umanità.

1 La studentessa è stata invitata a fornire il suo consenso per la pubblicazione dei frammenti narrativi.



4. L'analisi delle storie: le categorie emergenti

Il corpus del presente studio è costituito da 100 racconti autobiografici, un insieme di storie di formazione personale prodotte dagli studenti e dalle studentesse del corso di Pedagogia Sociale. Questi racconti offrono una finestra unica sulle esperienze formative degli autori, permettendo di esplorare i vari percorsi educativi e le riflessioni critiche che ne emergono. Una volta completata la fase di raccolta, le storie sono state analizzate attraverso un approccio fenomenologico (Mortari, 2007; Sità, 2012; Van Manem, 1990), che ha consentito di cogliere e interpretare le essenze delle esperienze vissute dagli studenti e quindi "illuminare" aspetti simili e differenti caratterizzanti i percorsi formativi degli studenti. Questo metodo ha permesso di approfondire la comprensione dei significati e delle percezioni soggettive associate ai percorsi educativi narrati, evidenziando temi ricorrenti e specificità individuali. Attraverso questa analisi, il corpus di racconti autobiografici offre spunti significativi su come le esperienze personali possano modellare e influenzare il processo di apprendimento e la coscienza di sé come educatori e individui.

L'analisi fenomenologica dei frammenti narrativi richiede un approccio attento e sensibile, che si focalizzi sull'esperienza vissuta e sul significato che i partecipanti attribuiscono ai loro vissuti. Questo metodo di analisi, profondamente radicato nella filosofia di Husserl (1913), mira a esplorare la coscienza e l'esperienza soggettiva, libero da preconcetti e teorie preesistenti. Attraverso l'*epoché*, o sospensione del giudizio, il ricercatore si immerge nei testi per comprendere i fenomeni così come si manifestano nei racconti degli studenti. Uno dei principali autori che hanno sviluppato l'analisi fenomenologica nell'ambito delle scienze umane è Heidegger (1927), che ha spostato il focus dall'analisi della coscienza individuale all'esistenza sociale e culturale, concetto noto come "esser-ci".

L'analisi dei frammenti si concentra sulle esperienze narrate, catturando il modo in cui gli studenti vivono la transizione tra i contesti di apprendimento formale, non formale e informale, riflettendo sulla loro percezione del tempo e del ritmo nel processo di apprendimento. Van Manen (1990), noto studioso nel campo dell'educazione, e il suo approccio alla ricerca fenomenologica ci permettono di vedere l'importanza delle narrazioni nello svelare il significato delle esperienze vissute. L'analisi fenomenologica dei frammenti narrativi permette di esplorare l'impatto formativo dei contesti di apprendimento formale, non formale e informale, con particolare riferimento allo sviluppo della consapevolezza critica nell'uso delle tecnologie emergenti, come l'intelligenza artificiale, tra gli aspiranti docenti. Questo approccio consente di comprendere come tali esperienze di apprendimento contribuiscano a preparare i futuri educatori a rispondere alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro e a trasformare le sfide contemporanee in opportunità di innovazione didattica, arricchendo la loro pratica educativa con nuove metodologie e approcci pedagogici.



L'approccio fenomenologico all'analisi dei testi narrativi è caratterizzato da una serie di passaggi metodologici progettati per esplorare in profondità le esperienze vissute e il significato che gli individui attribuiscono a tali esperienze. Ecco i passaggi principali che caratterizzano questo tipo di analisi:

- *Epoché e bracketing*: il processo inizia con l'*epoché*, un concetto derivato da Husserl (1900-1901; 1913), che invita il ricercatore a sospendere i pregiudizi e le nozioni preesistenti per approcciarsi ai testi con apertura e curiosità. Il bracketing implica il mettere tra parentesi tutte le ipotesi e le influenze esterne per focalizzarsi esclusivamente sull'esperienza narrata.
- *Lettura immersiva*: questa fase consiste nel leggere e rileggere i testi narrativi per acquisire una comprensione profonda, cogliere le sfumature e le emozioni che emergono dai racconti. L'obiettivo è entrare profondamente nel mondo esperienziale del narratore.
- *Identificazione dei temi*: successivamente, si procede all'identificazione di temi principali e ricorrenti emersi dal testo (Mortari, 2007). Questi temi rappresentano le essenze fondamentali dell'esperienza e sono spesso espressi attraverso le parole e le metafore utilizzate dai narratori.
- *Descrizione tematica*: una volta identificati, i temi vengono descritti in dettaglio, mantenendo l'enfasi sulla prospettiva del narratore (Max Van Manem, 1990). Il ricercatore cerca di rimanere fedele alle parole e ai contesti originali, preservando l'intenzionalità e il significato esperienziale del testo.
- *Costruzione della struttura tematica*: in questa fase, i temi interconnessi sono stati organizzati in uno schema coerente e confrontati con le parole del soggetto che ha condiviso il proprio racconto. L'obiettivo è strutturare i temi in modo che rispecchino le interconnessioni e le interazioni tra le esperienze descritte nei testi. Si esplora come questi temi si influenzino reciprocamente e contribuiscano all'unità complessiva dell'esperienza vissuta. Il risultato è l'emergere di una mappa di *core categories*, ovvero di categorie centrali che trovano conferma nelle narrazioni.
- *Riflessione interpretativa*: il ricercatore riflette sui significati più profondi delle esperienze, cercando di interpretarli alla luce del contesto socio-culturale e temporale dei narratori.
- *Sintesi ed elaborazione dei risultati*: infine, si procede a sintetizzare i risultati dell'analisi in un resoconto che evidenzia le essenze fondamentali delle esperienze narrate. Nel contesto di un'analisi fenomenologica, emerge una ricca trama di esperienze vissute dagli studenti, che ci permette di esplorare non solo il "cosa" dell'esperienza narrata, ma anche il "come" essa viene vissuta e compresa.
- *Verifica e validazione dei risultati*: riguardo all'analisi del materiale raccolto, il confronto intersoggettivo assume una valenza essenziale. Siamo, difatti, ricorsi a una triangolazione di ricercatori, nel senso che più ricercatori hanno analiz-



zato il materiale oggetto di analisi, utilizzando gli stessi metodi e rifacendosi allo stesso quadro teorico di partenza. Il confronto con altri ricercatori coinvolti nel processo di ricerca può aiutare a mantenere una vigilanza critica sui propri criteri di studio e ricerca, minimizzando il rischio di distorsioni. A partire dalla lettura delle narrazioni sono state individuate le unità di testo significative, successivamente sintetizzate in descrizioni essenziali e, in un passaggio finale, organizzate attraverso etichette interpretative. Tale procedimento ha consentito di ricostruire e delineare una visione sintetica dei significati attribuiti dagli studenti e dalle studentesse al proprio percorso formativo, con riferimento ai tre contesti di apprendimento — formale, non formale e informale. Dall'analisi del materiale narrativo raccolto sono emerse quattro core categories:

1) *Evoluzione formativa: dal sapere teorico all'applicazione pratica nel percorso di crescita*

Molti frammenti narrativi si concentrano sulla formazione scolastica e accademica, dalle scuole superiori all'università. Ci sono anche riferimenti a esperienze di apprendimento pratico come laboratori e tirocini. Nelle storie degli studenti, l'educazione e la formazione emergono come elementi centrali del loro percorso di crescita personale e professionale. In queste narrazioni, gli studenti spesso riflettono sugli anni passati tra i banchi di scuola, descrivendo come l'apprendimento delle varie materie abbia contribuito a formare la loro identità e ad accrescere le loro competenze. L'istruzione formale, rappresentata dalle scuole superiori e dall'università, è vista come una fase cruciale che non solo impartisce conoscenze disciplinari, ma che favorisce anche lo sviluppo di capacità critiche e analitiche. Gli studenti raccontano di come i loro professori abbiano influenzato il loro percorso, ispirandoli e motivandoli attraverso metodologie didattiche innovative e stimolanti. Oltre alla formazione accademica tradizionale, numerosi studenti fanno riferimento a esperienze di apprendimento pratico che hanno avuto un impatto significativo sul loro sviluppo. Laboratori didattici, workshop e tirocini rappresentano opportunità in cui la teoria appresa in aula si trasforma in pratica reale. Queste esperienze offrono un'opportunità preziosa per applicare le conoscenze teoriche a situazioni reali, facilitando una comprensione più approfondita e duratura delle discipline studiate e dei contesti organizzativi. Nei contesti organizzativi, l'applicazione pratica delle teorie può promuovere un apprendimento continuo e adattivo, consentendo ai membri del team di sviluppare competenze critiche per affrontare sfide complesse e dinamiche. Questo approccio non solo aumenta la competenza individuale, ma favorisce anche la creazione di un ambiente collaborativo in cui l'innovazione e il miglioramento continuo sono all'ordine del giorno (Senge, 2006). Attraverso i tirocini, gli studenti hanno l'opportunità di immergersi nei contesti lavorativi del loro campo di studi, aprendosi a nuove prospettive e imparando direttamente dai professionisti del



settore. Queste esperienze, spesso descritte con grande entusiasmo, sono riconosciute come fondamentali non solo per l'acquisizione di competenze specifiche, ma anche per lo sviluppo di abilità trasversali quali la comunicazione, la collaborazione e la risoluzione di problemi.

2) *Il potere formativo del contesto non formale nella crescita degli studenti*

Analizzando i frammenti narrativi, emerge con forza l'importanza del contesto non formale nella formazione e crescita degli studenti. Questi racconti sottolineano che l'apprendimento significativo spesso avviene al di fuori delle aule scolastiche tradizionali, in spazi non formali dove le esperienze di vita e le interazioni interpersonali contribuiscono alla costruzione dell'identità e delle competenze individuali (Allaste, Beilmann, Pirk, 2021). Innanzitutto, il coinvolgimento in attività come l'attivismo, il volontariato, l'arte e il lavoro, permette agli studenti di sviluppare abilità pratiche e sociali, essenziali per affrontare il mondo reale. I frammenti rivelano che l'apprendimento avviene in modo più significativo attraverso la pratica e l'esperienza diretta, che spesso si rivelano più incisive delle sole lezioni teoriche. Inoltre, il contesto non formale offre agli studenti la possibilità di esplorare i propri interessi e passioni personali, in un contesto meno strutturato e più aperto alla sperimentazione. Questa libertà di scelta e di autodeterminazione favorisce lo sviluppo di una forte motivazione intrinseca, che è cruciale per un apprendimento profondo e duraturo. La relazione con figure di supporto esterne alla scuola tradizionale, come mentori, colleghi, o membri della comunità, gioca un ruolo fondamentale nel sostegno e nell'orientamento degli studenti. Questi rapporti spesso offrono una prospettiva diversa e contribuiscono a incoraggiare la crescita personale e professionale, instaurando un senso di appartenenza e di responsabilità sociale.

3) *Legami fondamentali: l'impatto della famiglia e delle relazioni interpersonali nel percorso di crescita*

Nelle storie di formazione degli studenti, i rapporti familiari e le relazioni interpersonali emergono come componenti fondamentali che influenzano profondamente il loro sviluppo personale e accademico. La famiglia, in particolare, è una presenza costante e ricorrente, rappresentando sia un porto sicuro sia un campo di confronto e crescita. Le narrazioni spesso sottolineano l'influenza dei genitori nella vita degli studenti; questa influenza può manifestarsi in molteplici forme, come valori trasmessi, aspettative accademiche e sostegno emotivo. In molti racconti, i genitori sono descritti come figure incoraggianti che supportano le aspirazioni e i sogni dei propri figli, fornendo risorse e guida per affrontare sfide scolastiche e professionali. Tuttavia, in alcune storie, emergono anche conflitti familiari, dove le differenze generazionali o le aspettative contrastanti possono creare tensioni ma, allo stesso tempo, stimolare riflessioni e crescita. Anche il rapporto con i fratelli gioca un ruolo cruciale; questi legami sono spesso descritti come una mi-



sceles di complicità e competizione, in grado di offrire un contesto protetto in cui sviluppare capacità sociali e di risoluzione dei conflitti. I fratelli possono fungere da modelli di riferimento, spingendo gli studenti a migliorarsi continuamente e fornendo un sostegno solido nei momenti di difficoltà. Oltre ai legami familiari, le amicizie occupano un posto centrale nelle storie di formazione. Gli amici rappresentano una rete di supporto essenziale durante il percorso di studi e sono spesso visti come complici di avventure e scoperte giovanili. Attraverso le amicizie, gli studenti sperimentano condivisioni profonde e apprendono l'importanza della fiducia, della lealtà e della comprensione reciproca. Questi rapporti offrono uno spazio sicuro per esplorare la propria identità e sviluppare competenze sociali fondamentali. Infine, le relazioni romantiche sono raccontate come esperienze significative nel percorso di crescita personale. Per molti studenti, le prime storie d'amore rappresentano momenti di intensa emozione e scoperta, che possono influenzare la percezione di sé e le aspettative verso gli altri. Attraverso queste relazioni, gli studenti imparano a gestire emozioni complesse, a negoziare compromessi e a costruire connessioni autentiche basate su rispetto e affetto reciproco.

Attraverso la creazione di testi rappresentativi del loro percorso, gli studenti hanno potuto esplorare anche nuove possibilità di crescita futura. Questo approccio ha messo in luce le risorse individuali e le competenze oggi richieste nel mondo del lavoro, ampliando così i loro orizzonti personali e professionali. In particolare, l'orientamento è stato reinterpretato come una pratica esistenziale, incentivando l'uso critico dell'intelligenza artificiale. Nel contesto educativo, l'integrazione di tutor basati su IA promette di migliorare significativamente la velocità e l'efficacia dell'apprendimento. Questa innovazione genererà nuove figure professionali, come i *Personalized Education Architect*, incaricati di adattare continuamente i percorsi di apprendimento alle esigenze individuali degli studenti sulla base dei dati forniti dai sistemi intelligenti. L'adozione di tutor virtuali evoluti non solo migliorerà la qualità e l'efficacia della formazione personalizzata, ma darà anche vita a nuovi ruoli come quelli di specialisti nella progettazione didattica su misura. Il progetto è stato ampiamente apprezzato dai partecipanti, che hanno riportato un'accresciuta consapevolezza di sé e un miglioramento nelle capacità di riflessione critica.

Nelle loro narrazioni, gli studenti, futuri docenti, esplorano un mondo educativo in cui le loro capacità e ruoli sono trasformati dall'integrazione delle nuove tecnologie e dall'emergere di esigenze didattiche sempre più personalizzate.

Giulia, una studentessa di pedagogia particolarmente sensibile all'innovazione, immagina di diventare un'insegnante che collabora con i *Personalized Education Architect* nel personalizzare piani di studio unici per ogni alunno. Si vede utilizzare avanzate piattaforme IA per monitorare i progressi dei suoi studenti, analizzare



dati in tempo reale e adattare il metodo di insegnamento alle necessità e ai ritmi di apprendimento specifici, assicurando che nessuno resti indietro.

Matteo, sempre curioso di strumenti tecnologici, ha scritto di come prevede di sfruttare i benefici dei tutor virtuali evoluti in classe. Ipotizza di integrarli come assistenti didattici, capaci di offrire supporto individuale e risposte immediate alle domande degli studenti, liberando così più tempo per attività pratiche e collaborative, dove intende impiegare tecniche creative e sperimentali di insegnamento che stimolino il pensiero critico e l'innovazione.

Chiara si narra nel futuro come una docente che non solo incoraggia l'uso di strumenti digitali ma che diventa anche una mediatrice culturale e tecnologica, sviluppando nei suoi studenti la capacità di navigare criticamente tra informazioni e tecnologie. Immagina di insegnare loro come utilizzare gli strumenti di IA in modo informato ed etico, promuovendo un apprendimento che non sia solo accademico, ma anche sociale e civico.

Antonio aspira a diventare un leader didattico in una scuola all'avanguardia, dove, oltre a insegnare, si dedica a guidare i processi di innovazione educativa e tecnologica. In questa visione, si occupa di supervisionare l'implementazione di nuovi strumenti digitali, offrendo formazione e supporto ai colleghi per integrare con successo queste risorse nei loro curriculum, creando un ambiente di apprendimento aperto, inclusivo e stimolante. Queste narrazioni riflettono un'evoluzione del ruolo docente, in cui la tradizionale trasmissione del sapere si arricchisce e si espande grazie all'adozione di nuove competenze tecnologiche e pedagogiche, permettendo agli insegnanti di assumere ruoli diversificati e di diventare veri artefici del progresso educativo. Nelle loro esperienze, gli studenti e gli aspiranti docenti non solo si immaginano ad abbracciare nuovi ruoli e competenze tecnologiche, ma pongono anche un forte accento sull'importanza dell'etica nell'ambito dell'intelligenza artificiale.

Federico, interessato sia alla pedagogia sia alla filosofia, immagina il proprio futuro come un insegnante che collabora strettamente con un *Artificial Intelligence Ethicist* per integrare principi etici nelle pratiche educative. Nelle sue narrazioni, descrive l'importanza di formare gli studenti non solo nell'uso delle tecnologie ma nel farlo in modo consapevole e responsabile. Con l'aiuto dell'*AI Ethicist*, Federico sviluppa linee guida e curriculum che affrontano temi come la privacy, il bias algoritmico e la discriminazione, educando così gli studenti a riconoscere e affrontare le sfide etiche contemporanee legate all'IA.

Martina, profondamente orientata al tema dell'inclusione sociale, immagina una scuola che diventi un modello nell'utilizzo etico delle tecnologie. Nella sua visione, collabora con specialisti dell'etica dell'IA per revisionare continuamente le risorse e gli strumenti digitali adottati a scuola per garantire che siano equi e privi di bias discriminatori. Nella sua narrativa, Martina si concentra su come si dedicherà a coinvolgere gli studenti in laboratori di discussione, dove si analize-



ranno casi pratici e rifletterà sull'impatto sociale delle decisioni tecnologiche, preparando una generazione di utenti digitali più consapevoli e responsabili.

Leonardo racconta, o meglio prefigura, un progetto integrato nella sua scuola futura, in cui viene istituito un "Consiglio Etico dell'IA", un comitato scolastico formato da insegnanti, studenti e un *AI Ethicist*. Questo consiglio lavorerà per monitorare e valutare l'adozione dell'IA nelle attività scolastiche, garantendo che tutte le tecnologie implementate rispettino i valori etici fondamentali e promuovano un impatto positivo sulla comunità. Attraverso questo comitato, gli studenti imparano non solo a utilizzare la tecnologia, ma anche a interrogarsi criticamente sulle sue implicazioni morali e sociali.

Queste narrazioni illustrano come studenti e futuri insegnanti non solo immaginino ambienti in cui mettere in pratica le nuove competenze richieste dai cambiamenti sociali, ma considerino anche le tecnologie emergenti, facendo dell'etica un pilastro delle loro pratiche educative. Promuovono un approccio all'IA che è ben informato, critico e orientato al bene comune.

Dai frammenti narrativi forniti, è stato possibile identificare alcune categorie centrali che emergono come temi comuni o ricorrenti nelle esperienze e prospettive degli studenti, futuri docenti:

- *Integrazione tecnologica nell'istruzione*: l'adozione di nuove tecnologie, come l'intelligenza artificiale e i tutor virtuali, nel processo educativo per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. L'integrazione tecnologica nell'istruzione rappresenta un cambiamento significativo nel modo in cui l'insegnamento e l'apprendimento vengono concepiti e attuati. L'adozione di tecnologie avanzate, come l'intelligenza artificiale e i tutor virtuali, sta trasformando il panorama educativo, offrendo nuove opportunità per personalizzare l'esperienza di apprendimento e migliorare l'efficacia didattica. L'IA può essere utilizzata per analizzare grandi quantità di dati relativi al rendimento degli studenti, consentendo agli educatori di individuare rapidamente aree in cui gli studenti potrebbero avere difficoltà e adattare l'insegnamento di conseguenza. Questo tipo di approccio analitico aiuta a garantire che nessuno studente venga trascurato e che ciascuno riceva il supporto necessario per il proprio sviluppo. I tutor virtuali, d'altra parte, offrono assistenza personalizzata e continua, fornendo spiegazioni dettagliate e risposte immediate alle domande degli studenti, anche al di fuori degli orari scolastici tradizionali. Questo livello di supporto continuo può migliorare notevolmente l'autonomia dello studente e la sua capacità di apprendere in modo indipendente. Inoltre, le piattaforme tecnologiche avanzate consentono la creazione di ambienti di apprendimento interattivi e coinvolgenti, dove gli studenti possono esplorare concetti complessi attraverso simulazioni e strumenti visivi. Ciò aiuta a stimolare l'interesse e la motivazione, rendendo l'apprendimento un'esperienza più dinamica e significativa. L'integrazione tecnologica non si limita a migliorare i risultati accademici, ma pre-



para anche gli studenti per un mondo sempre più digitalizzato. Essi acquisiscono competenze tecnologiche critiche, imparano a collaborare in contesti digitali e diventano pensatori critici in grado di navigare nelle sfide di un'era dominata dalla tecnologia.

- *Personalizzazione dell'apprendimento*: lo sviluppo di piani di studio individualizzati e adattivi che rispondono ai bisogni specifici di ciascun studente, monitorando il loro progresso in tempo reale. La personalizzazione dell'apprendimento sta rivoluzionando il modo in cui l'istruzione viene impartita, ponendo l'accento sulla creazione di esperienze didattiche che rispondano alle esigenze individuali di ciascun studente. Questo approccio riconosce che ogni studente possiede stili di apprendimento, velocità di comprensione e interessi unici, e mira a sviluppare piani di studio che siano flessibili e adattabili. Le tecnologie avanzate facilitano questo processo rendendo possibile la raccolta e l'analisi di dati relativi alle prestazioni degli studenti in tempo reale. Ciò consente agli educatori di ottenere un quadro chiaro dei punti di forza e delle aree di miglioramento di ciascun alunno, permettendo interventi tempestivi e mirati. Gli strumenti di intelligenza artificiale possono suggerire contenuti personalizzati e attività didattiche che si allineano con le preferenze e le necessità specifiche di apprendimento dello studente, favorendo un approccio più inclusivo ed efficace. Questo modello offre anche agli studenti un maggiore controllo sul loro processo di apprendimento, promuovendo l'autonomia e la motivazione interna. Gli alunni hanno l'opportunità di seguire il loro percorso educativo a un ritmo che è ottimale per loro, riducendo lo stress e migliorando l'engagement complessivo. Oltre ai benefici accademici, la personalizzazione dell'apprendimento prepara gli studenti alle sfide reali fornendo loro gli strumenti per risolvere i problemi, pensare criticamente e collaborare in ambienti diversi. Così facendo, contribuisce a formare individui più resilienti e adattabili, pronti a prosperare in un mondo in continuo cambiamento.
- *Etica e tecnologia*: la crescente attenzione all'etica nel campo dell'intelligenza artificiale e delle tecnologie educative, affrontando temi come la privacy, il bias algoritmico e l'uso responsabile delle tecnologie. Con l'incremento dell'uso delle tecnologie avanzate, in particolare dell'intelligenza artificiale, nell'ambito educativo, sorge la necessità di affrontare le implicazioni etiche associate a tali strumenti. La crescente attenzione all'etica in questo contesto mira a garantire che l'integrazione delle tecnologie digitali sia fatta in modo responsabile e trasparente, proteggendo la dignità e i diritti degli studenti. Un aspetto fondamentale riguarda la privacy dei dati. Con la raccolta di informazioni personali per personalizzare l'apprendimento, è essenziale che le istituzioni educative adottino misure rigorose per salvaguardare la riservatezza e la sicurezza dei dati degli studenti, prevenendo l'abuso o l'accesso non autorizzato. Il bias algoritmico rappresenta un'altra area di attenzione critica. È cruciale che gli algoritmi utilizzati nelle applicazioni educative siano progettati e valutati per evitare di-



scriminazioni involontarie che potrebbero influenzare negativamente gli studenti basandosi su caratteristiche di genere, etnia o altro. L'etica tecnologica si occupa anche di guidare l'uso responsabile delle tecnologie educative, assicurando che esse servano a migliorare, e non a sostituire, il ruolo cruciale degli insegnanti umani. I docenti devono essere formati per comprendere le potenzialità e le limitazioni delle tecnologie, e per utilizzarle come strumenti per arricchire la loro pratica pedagogica, mantenendo al centro del processo educativo il benessere e lo sviluppo degli allievi. Infine, integrare un'educazione che tratti di etica e tecnologia nei curricula scolastici è fondamentale per preparare gli studenti a diventare cittadini digitali consapevoli. Devono essere educati a comprendere e affrontare le sfide etiche dell'era digitale, sviluppando un pensiero critico e una responsabilità verso l'impatto sociale delle tecnologie. Questo approccio olistico è essenziale per garantire che l'innovazione tecnologica nell'istruzione avvenga in modo equo, inclusivo e rispettoso dei valori umani fondamentali.

- *Ruolo evoluto del docente*: la trasformazione del ruolo docente da tradizionale trasmettitore di conoscenze a facilitatore di apprendimento, guida etica, mediatore culturale e promotore dell'innovazione. Il ruolo del docente sta vivendo una profonda trasformazione in risposta alle mutevoli esigenze del mondo contemporaneo e all'integrazione delle nuove tecnologie nell'ambiente educativo. Tradizionalmente considerato come il principale trasmettitore di conoscenze, il docente moderno si sta evolvendo in un facilitatore dell'apprendimento, che guida gli studenti nel loro percorso educativo e promuove un approccio attivo e partecipativo all'acquisizione delle conoscenze. In questo contesto, il docente assume il ruolo di guida etica, aiutando gli studenti a navigare nelle complessità dell'ambiente digitale e a comprendere le implicazioni morali delle loro azioni nel mondo interconnesso di oggi. Educatore e mentore, il docente incoraggia lo sviluppo del pensiero critico e dell'intelligenza emotiva, essenziali per affrontare le sfide etiche e sociali dell'era digitale. Come mediatore culturale, il docente ha il compito di promuovere l'inclusione e il rispetto della diversità all'interno della classe. Questo implica l'integrazione di prospettive multiculturali nei contenuti didattici e la creazione di un ambiente di apprendimento in cui ogni studente si senta valorizzato e compreso. Attraverso l'educazione interculturale, i docenti preparano gli studenti a diventare cittadini globali, capaci di operare efficacemente in contesti culturali differenti. Infine, il docente si afferma come promotore dell'innovazione, adottando e adattando nuove metodologie didattiche, strumenti tecnologici e risorse educative per migliorare l'esperienza di apprendimento. Questo comporta la volontà di sperimentare approcci pedagogici innovativi, come l'apprendimento basato su progetti e l'apprendimento collaborativo, che stimolano la creatività e la risoluzione dei problemi nei discenti.
- *Collaborazione interdisciplinare*: la cooperazione con esperti in vari campi, come



gli Artificial Intelligence Ethicist e i Personalized Education Architect, per arricchire la pratica educativa e garantire l'equità e l'inclusione. La natura complessa e dinamica dell'istruzione moderna richiede una crescente collaborazione interdisciplinare. Docenti ed educatori si trovano a lavorare insieme a esperti provenienti da una varietà di campi per fornire un'istruzione che sia più completa, inclusiva e reattiva alle esigenze della società contemporanea. Collaborare con professionisti come gli Artificial Intelligence Ethicist consente ai docenti di integrare l'etica nelle pratiche educative, assicurando che l'uso della tecnologia nelle scuole rispetti gli standard morali e protegga i diritti degli studenti. Gli Artificial Intelligence Ethicist forniscono una prospettiva fondamentale sulle implicazioni etiche della tecnologia, aiutando a formare linee guida che prevengano il bias algoritmico e promuovano l'uso responsabile dei dati. Allo stesso modo, la collaborazione con i Personalized Education Architect consente ai docenti di progettare curricula personalizzati che rispondano ai bisogni specifici e individuali degli studenti. Questi esperti aiutano a strutturare piattaforme e strumenti didattici che supportano un apprendimento adattivo e su misura, garantendo che ogni studente possa raggiungere il proprio massimo potenziale. La collaborazione interdisciplinare si estende anche a specialisti in psicologia dell'educazione, neuroscienze, sociologia, e altri campi rilevanti, per arricchire la pratica educativa con competenze diverse e per supportare lo sviluppo olistico degli studenti. Questo approccio consente di creare programmi educativi più sofisticati, che affrontano una vasta gamma di dimensioni dello sviluppo degli studenti, dalla cognizione alla salute mentale e al benessere generale.

- *Apprendimento sociale e civico*: l'importanza di integrare l'apprendimento accademico con lo sviluppo delle competenze sociali e civiche, preparando gli studenti a diventare cittadini digitali consapevoli e responsabili. L'integrazione delle competenze sociali e civiche con l'apprendimento accademico è fondamentale per la formazione di studenti che siano non solo preparati dal punto di vista intellettuale, ma anche pronti a contribuire in modo positivo alla società (Allaste, Beilmann, Pirk, 2021; Jarvis, 2009). Questo approccio mira a sviluppare cittadini digitali consapevoli e responsabili, in grado di navigare con successo nelle sfide di un mondo sempre più interconnesso e complesso. Le competenze sociali includono la comunicazione efficace, la collaborazione, e l'empatia, che sono essenziali per interagire in modo costruttivo in una società diversificata. Le competenze civiche, d'altra parte, comprendono la comprensione delle strutture sociali e politiche, la capacità di pensiero critico rispetto alle informazioni ricevute, e la partecipazione attiva alla vita democratica. Incorporare queste competenze nel curriculum permette agli studenti di comprendere il loro ruolo nella società e l'importanza del rispetto dei diritti e dei doveri civici. Attraverso progetti di servizio alla comunità, dibattiti su questioni sociali e attività che promuovono la partecipazione cittadina, gli educa-



tori possono costruire una base solida affinché gli studenti diventino agenti di cambiamento positivi.

- *Processi di innovazione educativa*: la leadership nell'adozione e implementazione di risorse educative digitali e l'impegno nel formare e supportare il personale per l'utilizzo efficace delle tecnologie. L'innovazione educativa è essenziale per adattare l'istruzione alle esigenze del ventunesimo secolo. La leadership in questo ambito comporta non solo l'adozione di tecnologie educative digitali, ma anche l'impegno attivo nel formare e supportare il personale docente per utilizzarle in modo efficace. I leader innovativi devono essere visionari in grado di identificare le risorse digitali che possono più significativamente migliorare l'esperienza di apprendimento, e allo stesso tempo essere pragmatici nella loro implementazione. Ciò include l'organizzazione di programmi di formazione per i docenti, fornendo loro le competenze necessarie per integrare con successo le nuove tecnologie nei loro metodi di insegnamento. L'innovazione richiede anche il coraggio di sperimentare nuove metodologie didattiche, come l'apprendimento basato sulla risoluzione di problemi e l'utilizzo di simulazioni digitali interattive, per stimolare l'engagement degli studenti e sviluppare competenze pratiche. Un ambiente educativo innovativo è uno spazio di apprendimento continuo non solo per gli studenti, ma anche per i docenti, che vengono incoraggiati a collaborare, riflettere sulle loro pratiche e adattarsi rapidamente ai cambiamenti tecnologici e metodologici.
- *Coinvolgimento degli studenti nella valutazione tecnologica*: il coinvolgimento degli studenti nella valutazione dell'impatto e delle implicazioni delle tecnologie educative è fondamentale per promuovere un approccio più democratico e partecipativo all'istruzione. La creazione di spazi dedicati, come comitati etici scolastici, permette a studenti e docenti di collaborare attivamente nel monitoraggio e nella valutazione delle tecnologie utilizzate nella scuola. Questi comitati fungono da piattaforme per discutere le implicazioni etiche e sociali delle tecnologie in uso, promuovendo una cultura della trasparenza e responsabilità. Gli studenti, in particolare, possono fornire feedback preziosi su come le tecnologie influenzano la loro esperienza di apprendimento e su eventuali preoccupazioni relative alla privacy o bias algoritmico. La partecipazione attiva a tali comitati educa gli studenti non solo a utilizzare le tecnologie in modo critico e consapevole, ma anche a impegnarsi nella governance tecnologica. Imparano a valutare le conseguenze delle decisioni tecnologiche e a prendere decisioni informate, diventando adulti più autonomi e responsabili.

5. Riscontri: la valutazione dell'attività mediante questionario

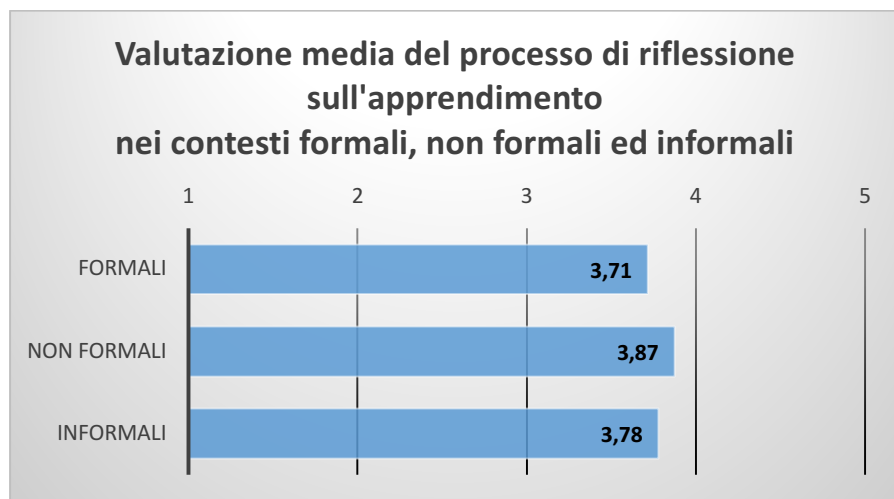
Dopo la consegna dei racconti autobiografici, gli studenti hanno compilato un questionario online finalizzato a valutare l'efficacia dell'attività e a proporre even-



tuali miglioramenti. Il questionario includeva domande chiuse, per raccogliere dati oggettivi sull'esperienza, e domande aperte, per consentire agli studenti di esprimere opinioni personali e riflessioni più approfondite. La somministrazione online ha reso la partecipazione più flessibile, permettendo agli studenti di rispondere secondo i propri tempi e favorendo una partecipazione genuina. I dati raccolti forniscono preziose informazioni sulle percezioni degli studenti riguardo all'utilità dell'attività, ai contesti di apprendimento coinvolti e alle componenti dell'esperienza ritenute più significative.

I feedback ottenuti indicano un apprezzamento generale, evidenziando come l'esperienza abbia offerto un'opportunità preziosa per sviluppare una comprensione più profonda delle proprie esperienze e di come queste possano contribuire allo sviluppo della propria identità professionale. A causa delle limitazioni di spazio, non è possibile fornire un'analisi dettagliata di tutte le risposte raccolte relativamente alle varie aree esplorate dal questionario. Pertanto, in questa sede, ci concentreremo su tre ambiti specifici: l'utilità percepita delle attività proposte, ovvero comprendere quanto le attività proposte siano state per gli studenti rilevanti nel loro percorso formativo; la rilevanza dei *contesti di apprendimento* nel processo formativo dei partecipanti; il vissuto degli studenti nel processo di riflessione durante le attività e quale parte dell'attività (rievocazione eventi, scrittura, assemblaggio scrittura e immagini, etc.) è stata più significativa, favorendo una comprensione più profonda delle dinamiche di apprendimento personale.

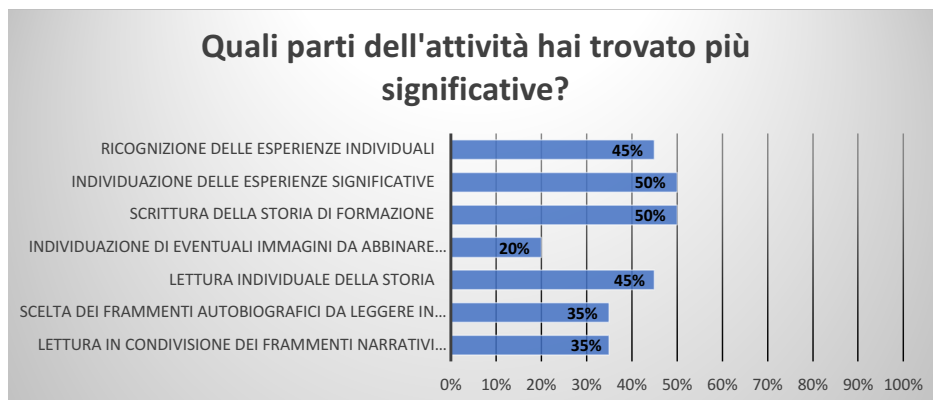
Secondo i dati raccolti dai questionari, la maggior parte degli studenti (69,8%) ha valutato l'attività proposta come estremamente utile, il 25,4% l'ha considerata molto utile e il restante 4,8% l'ha giudicata abbastanza utile.



Valutazione dei contesti di apprendimento (Grafico 1)

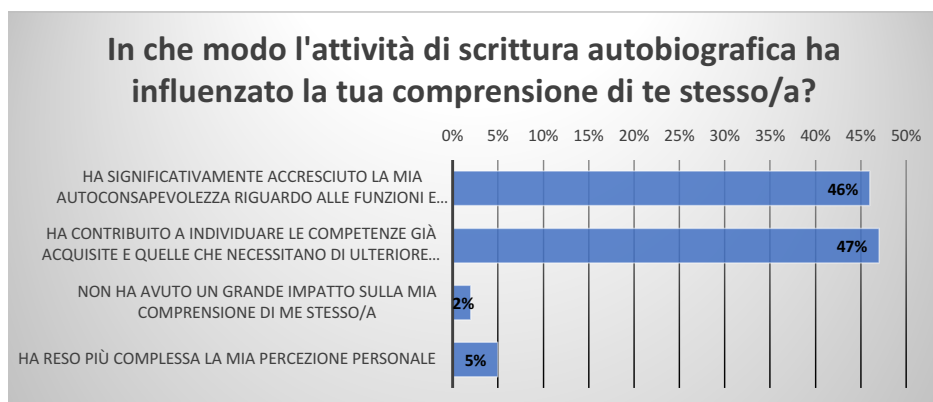


Per valutare il processo di riflessione sull'apprendimento nei vari contesti, è stato chiesto agli studenti di esprimere un giudizio su una scala da 1 (molto negativo) a 5 (molto positivo). Complessivamente, le valutazioni risultano mediamente buone per tutti i contesti. Confrontando i valori medi, si evidenzia che il contesto non formale è percepito più positivamente (3,87), seguito a breve distanza da quello informale (3,78) e formale (3,71).



Significatività delle diverse attività (Grafico 2)

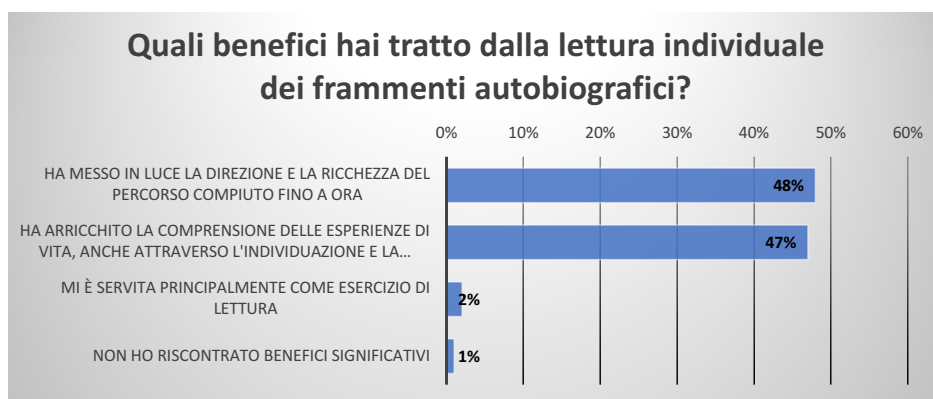
La scrittura della storia personale e l'individuazione delle esperienze significative sono state considerate le attività più significative (50%), seguite dalla ricognizione delle esperienze individuali e dalla lettura individuale (45%). La scelta dei frammenti narrativi e la lettura condivisa hanno ottenuto punteggi inferiori (35%). Questi risultati evidenziano una chiara preferenza per attività che stimolano riflessione personale e introspezione.



Effetti della scrittura autobiografica (Grafico 3)

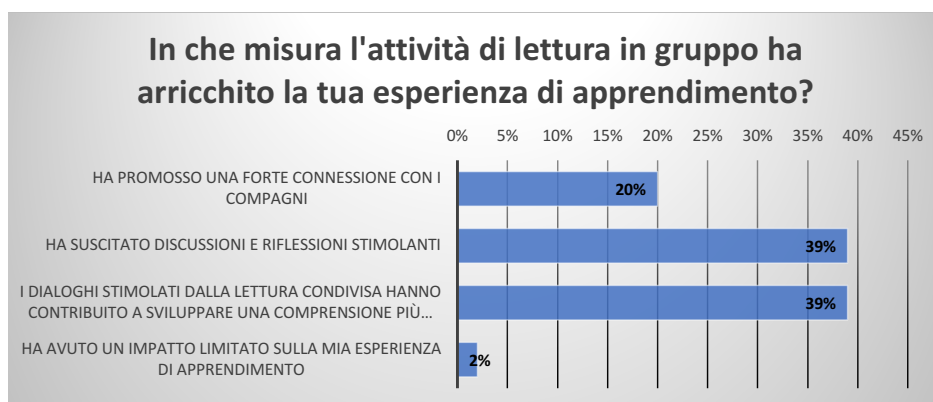


Il 46% degli studenti ha riportato un aumento significativo dell'autoconsapevolezza rispetto alle competenze richieste nel contesto sociale e professionale contemporaneo; il 47% ha identificato le competenze già acquisite e quelle da sviluppare; il 5% ha evidenziato un arricchimento della percezione di sé, articolando diversi aspetti della propria identità. Solo il 2% non ha percepito un impatto significativo. Questi dati confermano la scrittura autobiografica come strumento educativo efficace per favorire introspezione e chiarificazione personale.



Benefici della lettura silenziosa (Grafico 4)

La lettura silenziosa è risultata significativa: il 48% degli studenti ha riconosciuto in essa la possibilità di ampliare la comprensione critica della propria esperienza, promuovendo empatia e riflessività relazionale, mentre il 47% ha riferito un arricchimento della comprensione delle esperienze di vita e delle competenze emergenti, fondamentali per l'insegnamento. La lettura silenziosa contribuisce non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche al potenziamento delle capacità analitiche e della comprensione complessa della realtà personale e sociale.



Impatto della lettura di gruppo (Grafico 5)



L'analisi dei benefici percepiti della lettura di gruppo (Grafico 5) ha rivelato vari livelli di impatto sull'apprendimento. Il 39% dei rispondenti ha considerato la lettura di gruppo un catalizzatore significativo che stimola discussioni e osservazioni interessanti. Essi hanno anche affermato che i dialoghi generati dalla lettura condivisa li hanno aiutati a sviluppare una comprensione approfondita dell'unicità della propria esperienza biografica (39%). Il 20% degli studenti ha sottolineato che la lettura di gruppo ha rafforzato il loro legame con i compagni di classe, poiché la lettura collettiva aiuta a consolidare la dinamica del gruppo e la coesione sociale. La lettura di gruppo è una potente risorsa educativa che può arricchire l'esperienza di apprendimento attraverso l'interazione sociale, la connessione e la collaborazione. Questa distribuzione dei dati evidenzia che integrare i programmi educativi con attività di cooperazione massimizza il coinvolgimento degli studenti nel processo educativo.



Influenza dei contesti di apprendimento (Grafico 6)

Infine, alla domanda su quale contesto abbia avuto un'influenza significativa sul loro processo formativo, la maggior parte dei rispondenti (57%) ha indicato l'apprendimento in contesto informale come il più influente. Circa un terzo (34%) ha attribuito maggiore importanza all'ambito formale, mentre solo l'8% ha riconosciuto rilevanza alle attività ed esperienze svolte in contesti non formali.

6. Discussione

I risultati dell'analisi del processo di riflessione sull'apprendimento nei diversi contesti educativi indicano un quadro complessivamente positivo. Gli studenti hanno espresso le loro percezioni su una scala da 1 (molto negativo) a 5 (molto positivo), evidenziando una percezione mediamente buona in tutti i contesti considerati. In particolare, il contesto non formale ha ricevuto la valutazione più alta ($M = 3,87$), seguito dal contesto informale ($M = 3,78$) e da quello formale ($M = 3,71$) (Grafico 1).



L'analisi delle attività svolte (Grafico 2) mostra come la scrittura della storia personale e l'individuazione delle esperienze significative siano risultate le attività più apprezzate (50%), seguite dalla ricognizione delle esperienze individuali e dalla lettura individuale (45%). La scelta dei frammenti narrativi e la lettura condivisa hanno ottenuto un punteggio inferiore (35%), confermando la preferenza per attività che stimolano riflessione personale e introspezione.

L'impatto della scrittura autobiografica sulla consapevolezza di sé (Grafico 3) risulta rilevante: il 46% degli studenti ha riportato un incremento significativo dell'autoconsapevolezza rispetto alle competenze richieste nel contesto sociale e professionale contemporaneo; il 47% ha evidenziato le competenze già acquisite e quelle da sviluppare; un ulteriore 5% ha dichiarato un arricchimento della percezione di sé, articolando diversi aspetti della propria identità. Solo il 2% non ha riscontrato un impatto significativo. Tali dati confermano il potenziale della scrittura autobiografica come strumento educativo per promuovere percorsi trasformativi personali.

La lettura silenziosa si rivela altrettanto significativa (Grafico 4). Il 48% degli studenti ha riconosciuto in essa la possibilità di ampliare la comprensione critica della propria esperienza, promuovendo pensiero empatico e riflessività relazionale, mentre il 47% ha evidenziato un arricchimento della comprensione delle esperienze di vita e delle competenze emergenti, fondamentali per l'insegnamento.

La lettura di gruppo (Grafico 5) ha mostrato diversi livelli di impatto. Secondo il 39% degli studenti, essa funge da catalizzatore per discussioni produttive, favorendo una comprensione approfondita delle proprie esperienze biografiche, mentre il 20% ha riconosciuto il suo valore nel rafforzare la coesione di classe e la dinamica di gruppo.

Per quanto riguarda l'influenza dei diversi contesti di apprendimento sul percorso formativo, il 57% degli studenti ha indicato il contesto informale come il più impattante, seguito dal contesto formale (34%) e dal contesto non formale (8%). Questi dati confermano l'importanza di un approccio educativo integrato che valorizzi esperienze formali, non formali e informali per ottimizzare l'efficacia dell'apprendimento.

L'analisi complessiva dei dati fornisce importanti intuizioni sui percorsi formativi degli studenti. La combinazione di scrittura e lettura, individuale e condivisa, facilita la focalizzazione e l'individuazione di connessioni tra esperienze e conoscenze, promuovendo la costruzione di un progetto formativo coerente con le aspirazioni personali. La metodologia del racconto di vita consente di collegare passato e presente, identificare modelli e valori ricorrenti nelle esperienze e guidare le scelte formative future.

La narrazione e l'ascolto attivo delle esperienze altrui generano una "risonanza" che arricchisce la conoscenza di sé e stimola la trasformazione personale. La costruzione del sé avviene attraverso l'interazione e il confronto con l'altro, in un



processo definito di eteroeducazione e autoeducazione. Il concetto di *eterobiografia*, introdotto da Delory Momberger (2009), descrive questa dinamica evidenziando come l'integrazione delle esperienze altrui nel proprio percorso formativo ampli l'orizzonte personale e favorisca la crescita reciproca (Capo, 2021).

Infine, i dati raccolti sottolineano l'importanza di diversificare le modalità didattiche per rispondere alle differenti esigenze educative e personali degli studenti. Le attività di scrittura e lettura hanno promosso autoconsapevolezza, riflessione critica e coesione sociale, confermando il valore di un approccio educativo che integra esperienze eterogenee e favorisce la collaborazione, massimizzando l'impatto formativo complessivo.

7. Conclusioni

Gli studenti hanno intrapreso un percorso che li ha condotti alla produzione delle proprie storie formative, un processo che ha permesso loro di esplorare e comprendere il divenire e i ritmi del proprio percorso di crescita (Alhadeff, 2017; Brookfield, 1986). Attraverso l'elaborazione di narrative personali, hanno avuto l'opportunità di riflettere su esperienze significative, mettendo in luce snodi critici, momenti di apprendimento e lezioni apprese lungo il cammino. In questo viaggio di auto-riflessione e narrazione, gli studenti hanno preso piena consapevolezza dell'essersi formati attraversando molteplici contesti – dalle aule scolastiche agli ambienti familiari, fino alle interazioni sociali e culturali – scoprendo come ognuno di essi abbia contribuito a plasmare il loro sviluppo personale e professionale.

Le attività riflessive, come la scrittura autobiografica e l'individuazione delle esperienze significative, si sono rivelate strumenti preziosi per rafforzare la consapevolezza di sé, l'autostima e la motivazione. Esse consentono agli studenti di collegare tra loro le diverse esperienze formative, riconoscendo l'importanza sia dei contesti formali sia di quelli non formali e informali. In particolare, le esperienze in contesti non formali – tirocini, volontariato, workshop e altre attività pratiche – sono state apprezzate per il loro valore aggiunto nello sviluppo di competenze trasversali, capacità di adattamento e apertura culturale, suggerendo la necessità di integrare tali esperienze nei percorsi educativi tradizionali.

La lettura, sia in forma silenziosa sia di gruppo, ha rappresentato un altro punto di forza. La lettura silenziosa ha favorito empatia e comprensione delle esperienze altrui, mentre la lettura collettiva ha stimolato l'interazione sociale, la collaborazione e il senso di comunità tra compagni di classe. Insieme, queste pratiche contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento inclusivo, dinamico e partecipativo. Le esperienze in contesti informali hanno ulteriormente messo in luce l'importanza di strutturare ambienti didattici flessibili, capaci di adattarsi ai bisogni, agli interessi e alle dinamiche sociali degli studenti. Riconoscere l'ap-



prendimento che avviene al di fuori dell'aula tradizionale – dalle attività quotidiane agli scambi culturali, dal volontariato ai progetti extracurricolari – permette di costruire un quadro più completo delle competenze individuali, favorendo autostima, motivazione e una comprensione più profonda di sé.

Attraverso la scrittura e l'analisi delle proprie storie formative, gli studenti hanno potuto esplorare aspetti molteplici della propria identità personale e professionale, acquisendo consapevolezza, autocomprensione e capacità di progettare il proprio futuro in maniera più informata e proattiva. Questo percorso formativo non solo prepara gli studenti a vivere in modo consapevole e resiliente un mondo in rapido cambiamento, ma li forma anche come futuri educatori, capaci di implementare attività che valorizzino gli apprendimenti significativi dei propri studenti e stimolino la riflessione, la partecipazione e la crescita personale. In sintesi, le osservazioni emerse evidenziano la necessità di un approccio educativo integrato, che combini esperienze formali, non formali e informali, stimolando riflessione personale, interazione sociale, sviluppo di competenze trasversali e apertura interculturale. Concedersi la possibilità di esplorare contesti diversi, riflettere sulle proprie esperienze e confrontarsi con prospettive nuove non arricchisce soltanto il percorso formativo individuale: rappresenta un investimento significativo per il futuro personale e professionale degli studenti, preparandoli a immaginare e realizzare nuove possibilità in modo riflessivo, proattivo, etico, a diventare cittadini consapevoli, professionisti competenti e promotori di cambiamenti positivi (Glavenau, 2023).

Infine, questo percorso ci ricorda che la formazione non è mai lineare né confinata a un singolo contesto: è un viaggio continuo, fatto di esperienze, incontri e riflessioni. Ogni esperienza, positiva o negativa, contribuisce a costruire il bagaglio personale e professionale dello studente, insegnandogli a guardare il mondo con curiosità, apertura mentale e resilienza. In questo senso, la possibilità di risignificare le proprie esperienze e di trarne consapevolezza rappresenta il cuore di una formazione autentica, capace di preparare le nuove generazioni a vivere, apprendere e agire con pienezza, creatività e responsabilità.

Bibliografia

- Alhadeff-Jones M. (2017). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society*. Routledge.
- Alheit P., Dausien B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/1), 57-83.
- Alheit P., Dausien B. (2002), Lifelong learning and 'biographicity': Two theoretical views on current educational changes. In A. Bron, M. Schemmann (Eds.), *Social science theories in adult education research* (Vol. 3, pp. 211–241). Münster: Lit Verlag.
- Allaste A.A., Beilmann M., Pirk R. (2021). Non-formal and Informal Learning as Citi-



- zenship Education: The Views of Young People and Youth Policymakers. *Journal of Applied Youth Studies*. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00059-z>.
- Batini F., Zaccaria R. (eds.), (2000), *Per un orientamento narrativo*, Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Giusti S. (2023). *Costruire storie insieme*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bolton G., Delderfield R. (2018). *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Brookfield S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle Storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.
- Butera F. (2020). Le condizioni organizzative e professionali dello SW dopo l'emergenza: Progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda. *Studi Organizzativi*, 1, 141-165.
- Capo M. (2021). *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.
- Delory Momberger C. (2000). *Les histoires de vie: De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti: inquietudine e scrittura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.
- de Villers G. (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme méthode de recherche-formation. In D. Desmarais, J. M. Pilon (Eds.), *Pratiques des histoires de vie; au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (pp. 107-134). Paris: L'Harmattan.
- de Villers G. (2011). L'approche autobiographique: regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*. <http://rsa.revues.org/653>.
- Domincé P. (1982). La biographie éducative: instrument de recherche pour l'éducation des adultes. *Education et Recherche*, 3.
- Domincé P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation* (édition revue et augmentée). Paris: L'Harmattan.
- Finger M., Josso M. C. (eds.). *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Glăveanu V. P. (2023). Possibility studies: A manifesto. *Possibility Studies & Society*, 1(1-2), 3-8. <https://doi.org/10.1177/27538699221127580>
- Gratton L., Scott A. (2020). *The new long life: A framework for flourishing in a changing world*.
- Heidegger M. (1927). *Sein und Zeit* [Being and Time]. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. (Trad. it. P. Chiodi, Milano: Longanesi)
- Husserl E. (1900-1901), *Ricerche Logiche*, (G. Piana, trad.). Milano: il Saggiatore 2015.
- Husserl E. (1913), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*,



- [Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy]. (V. Costa, trad.). Torino: Giulio Einaudi Editore, 2002.
- Jarvis P. (2009). *Learning to be a Person in Society: Learning to be Me*. London: Routledge.
- Joe D. (2008). *Mapping the self-portrait: Navigating identity and autobiography in visual art*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag.
- Jones A. (2006). *Selfimage: Technology, representation and the contemporary subject*. London: Routledge.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), pp. 58-63.
- Monteagudo J. G. Autobiografia educativa all'università, tra pensiero ed emozioni. In L. Formenti (a cura di) *Dare voce al cambiamento* (201- 214), 2006, Milano: Unicopli.
- Monteagudo J., Sidoti E., Compagno G. (2020). *Cura e progetto di vita*. Milano: FrancoAngeli
- Moon J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. RoutledgeFalmer.
- Morrison C. (2008). Critical Autobiography for Transformative Learning. In: Gardner, M., Kelly, U.A. (eds) *Narrating Transformative Learning in Education*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/9780230610576_7.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Pineau G., Le Grand J.L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France. (Ed. it.: *Le storie di vita*, Guerini, Milano, 2003)
- Regan A. R. Gurung, Beth M. Schwartz (2009). *Optimizing Teaching and Learning Practicing Pedagogical Research*, Chichester, West Sussex, John Wiley & Sons, Ltd., Publication
- Regan R. A., Gurung, McCann, L. I. (2012). How should students study? In B. M. Schwartz & R. A. R. Gurung (Eds.), *Evidence-based teaching for higher education* (pp. 99–116). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13745-006>
- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit*. Tome I. Paris: Le Seuil. (Ed. it.: *Tempo e racconto*, Vol. I, Jaca Book, Milano, 1986).
- Ricoeur P. (1998), L'identità narrativa, in «*Esprit*», 7-8: pp.295-314.
- Ricoeur P. (1990), *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, trad. it. Iannotta D. (1993), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.
- Riessman C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schlossberg N. K. (2009). Revitalizing Retirement: Reshaping Your Identity, Relationships, and Purpose. *American Psychological Association*.
- Senge P. (2006), *La Quinta Disciplina. L'Arte e la Pratica dell'Apprendimento Organizzativo*, Milano: Sperling & Kupfer.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza*. Roma: Carocci.
- Tennant M., (2018). The life history of the self. In K. Illeris (edited by). *Contemporary Theories of Learning*, London: Routledge.
- Van Manen M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany: State University of New York Press.



Progettare la didattica per i laboratori tenuti in modalità a distanza nell'*Higher Education*

Designing didactics for Distance Learning Labs in Higher Education

Raffaela Tore

Ricercatrice Tenure Track, Università Telematica San Raffaele
raffaela.tore@uniroma5.it

Abstract

The paper discusses the pre-implementation phase of two laboratories, of the Course of Studies in Philosophy, held in e-learning, aiming to answer the question: which elements allow to configure the instructional design for distance learning as a good practice? The analysis highlighted the design requirements identified with the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Mishra, Koehler, Henriksen, 2011) and Universal Design for Learning (CAST, 2011/2015) models as qualifying elements of training, having positive feedback also in the products of student learning bonded to soft skills.

Keywords: Distance learning, Technology, Inclusion, Didactics, Soft skills

Il contributo argomenta sulla fase di pre-implementazione di due laboratori, del Corso di Studi di Filosofia, tenuti in modalità a distanza sincrona, volendo rispondere alla domanda: quali elementi permettono di configurare la progettazione didattica per la formazione a distanza come buona pratica? Dall'analisi sono emersi come elementi qualificanti le esigenze progettuali, individuate con i modelli *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Mishra, Koehler, Henriksen, 2011) e *Universal Design for Learning* (CAST, 2011/2015), avendo riscontri positivi anche nei prodotti dell'apprendimento degli studenti legati alle competenze trasversali.

Parole chiave: Formazione a distanza, Tecnologia, Inclusione, Didattica, Soft skills

Citation: Tore R. (2025). Progettare la didattica per i laboratori tenuti in modalità a distanza nell'*Higher Education*. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 178-198.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-12>



1. Introduzione

Sapendo di rappresentare un asset strategico per lo sviluppo economico e sociale del nostro paese (Lotti *et alii*, 2023), l'università avverte la responsabilità di adeguarsi al cambiamento per adattarsi pienamente alle sfide poste dalla globalizzazione e caratterizzate dal progresso tecnologico all'interno del quale sempre più fa da padrona l'intelligenza artificiale (Tirocchi, 2024).

In particolare come Istituzione è chiamata a rivedere le modalità di erogazione della formazione contemplandola non solo in presenza ma anche a distanza, avendo l'onere, in questo caso, di elargirla non come apprendimento elettronico ma attraverso l'uso integrato e sistematico della tecnologia e delle sue applicazioni per favorire processi di apprendimento attivi e inclusivi (Bonaiuti *et alii*, 2017; Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2021; Parlamento Europeo, 2023). Un'ulteriore riflessione affianca gli assunti riportati, anche alla luce delle ultime riforme (Decreto ministeriale n. 115 del 9 luglio 2024) che richiedono la valorizzazione delle competenze acquisite non solo attraverso l'apprendimento formale ma per mezzo di quello non formale e informale al fine della loro individuazione, validazione e certificazione in modo condiviso e trasparente fra tutti gli attori implicati. La formazione universitaria assume una nuova prospettiva: non è considerata solo in termini di adeguamento culturale ma adoperata come leva volta alla promozione nei discenti (giovani e adulti) dell'agency in termini di *competence to act* (Costa, 2018), di una nuova forma mentis (Gardner, 2007) atta a capacitarli come cittadini attivi, individui critici, risolutori di problemi (Coggi, Ricchiardi, 2018; EUA, 2019; Fabbri, Romano, 2018; Fedeli, Grion, Frison, 2016) e finalizzata alla gestione più adeguata possibile della vita personale e professionale di ciascuno. La visione riportata richiede ai formandi di accrescere non solo le conoscenze disciplinari che si compongono “di fatti, cifre, concetti, idee, teorie già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento” ma anche abilità che “si presenta[no] come presupposto per essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze” e “competenze [che] rappresentano la disposizione di atteggiamenti e mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni” (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2018, p. 7). Essi devono, inoltre, essere preparati per affrontare percorsi per l'apprendimento di nuove competenze (*reskilling*) o orientati al miglioramento di quelle esistenti per accedere a mansioni più avanzate (*upskilling*) (Commissione Europea, 2022; PNRR, 2021).

In riferimento a tali presupposti il contributo presenta lo studio della fase di pre-implementazione o analisi di contesto che è stato utile per la progettazione didattica di due laboratori, afferenti al Corso di Studi di Filosofia (Laurea Triennale, 2024)) dell'Università degli Studi di Milano¹, tenuti entrambi in modalità

1 Lo studio è stato condotto dall'autrice nel 2025, durante la sua permanenza come ricercatrice



sincrona a distanza, per la quale si sono applicati i modelli *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Mangiatordi, 2022; Mishra, Koehler, 2006; Mishra, Koehler, Henriksen, 2011) e *Universal Design for Learning* (*UDL*) (CAST, 2011/2015, 2024; Zambianchi, Ferrarese, 2021). La disamina ha permesso di circoscrivere e descrivere le esigenze da considerare durante l’iter progettuale, interpretandole come categorie che ne definiscono gli elementi di buona pratica. Le dimensioni categoriali emerse hanno contribuito al trasferimento teorico nella pratica reale attraverso la stesura del Syllabus o Scheda di progettazione ed incontro, per gli aspetti legati alle soft skill, la conferma positiva nei prodotti- artefatti dell’apprendimento di studenti e studentesse che hanno frequentato i corsi (Aquadrio, 2019).

2. Analisi della fase di pre-implementazione: metodi e materiali

I corsi denominati Pensare la formazione per creare valore nelle organizzazioni e Creare valore nelle organizzazioni attraverso pratiche formative in *co-teaching*, sono stati pianificati per fasi (Tabella 1).

Pre- implementazione (analisi di contesto):	Implementazione:	Post- implementazione:
Costruzione delle condizioni culturali, organizzative tecniche e didattiche.	Scrittura del Syllabus in due versioni: 1) home page Università; 2) analitico come guida didattica da consegnare agli studenti	Valutazione finale post laboratorio /insegnamento Bias

Tab. 1: Fasi della progettazione

La fase di pre-implementazione oggetto di indagine in questo articolo ha riflettuto su tre nodi centrali: 1) lo stato dell’arte in cui si inserisce la ricerca per la disciplina; 2) i problemi legati alla metodologia didattica nella formazione a distanza; 3) il legame tra l’utilizzo della didattica a distanza e i risultati di apprendimento attesi. A tal fine si sono analizzate le seguenti prospettive ad essi collegate:

- La concettualizzazione dell’inclusione e i modelli di progettazione inclusiva.

presso il Dipartimento di Eccellenza MUR di Filosofia ‘Piero Martinetti’ dell’Università degli Studi di Milano, La Statale.



- La privacy come tutela per l'inclusione.
- Neuroscienze, Didattica Attiva, Comunità di Pratica e impatto sul processo di insegnamento apprendimento.
- Formazione a distanza (Fad) e modelli per l'uso delle tecnologie.

Trovare i legami tra nodi concettuali e prospettive ha permesso di individuare due meta-quadri, l'*UDL* e il *TPACK* da applicare alla progettazione che hanno contribuito a determinare le esigenze di cui tenere conto, identificandole come buona pratica di tutto il processo.

3. Concettualizzazione sull'inclusione e modelli di progettazione inclusiva

La prima azione dello studio ha riguardato l'esame della prospettiva legata al significato di inclusione, con l'intento di superare una visione limitata e categoriale che spesso è associata al termine e che viene riferito ai discenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). L'acronimo BES, introdotto dalla Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8, prot. 561 e successivamente ripreso dalla Nota ministeriale del 3 aprile 2019, n. 562, identifica una vasta gamma di condizioni che possono generare difficoltà nell'apprendimento, riconducibili a fattori fisici, biologici, psicologici, sociali e culturali. Tuttavia, questa classificazione rischia di cristallizzare le differenze, trasformandole in etichette che, anziché favorire l'inclusione, possono alimentare processi di esclusione e stigmatizzazione (Arconzo *et alii*, 2024).

L'inclusione, in una visione più ampia e profonda, non può limitarsi alla mera integrazione degli individui a cui fa riferimento la normativa, ma deve rappresentare un principio fondante dell'intero sistema educativo e formativo. Essa deve implicare la costruzione di ambienti di apprendimento flessibili, capaci di accogliere e valorizzare le differenze individuali, promuovendo il benessere e la partecipazione attiva di tutti e tutte (Cottini, 2018). In questo senso, l'inclusione non è un obiettivo da raggiungere, ma un processo continuo che richiede l'adozione di strategie pedagogiche e didattiche mirate, capaci di rispondere in modo tempestivo e personalizzato alle esigenze di ciascun discente.

Le istituzioni educative, pur mostrando nei documenti ufficiali un interesse crescente verso tale concettualizzazione, come dimostra l'adozione del Profilo di Funzionamento in ottica *ICF* (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), faticano a tradurre i principi teorici in pratiche concrete. Il Profilo di Funzionamento, orientato alla presa in carico globale della persona, rappresenta uno strumento potenzialmente innovativo, ma la sua applicazione operativa nella progettazione presenta diverse criticità. Tra queste si evidenziano: l'utilizzo di un linguaggio tecnico poco accessibile ai professionisti che operano nei segmenti della formazione; la difficoltà di interpretare il punto di vista delle famiglie e dei



discenti; la complessità nella comprensione dei concetti di barriere e facilitatori; e una veduta spesso limitata del futuro personale e professionale relativo al discente che ne è interessato (Fedeli, Munaro, 2022; Sannipoli, 2020).

In questo contesto, i *Disability Studies* e i *Critical Disability Studies* offrono un contributo fondamentale alla riflessione mettendo in discussione, ad esempio per ciò che concerne la disabilità, la sua stessa natura e interrogandosi su cosa essa rappresenti e su come venga costruita socialmente (D'Alessio, 2018). I *Critical Disability Studies*, in particolare, propongono un punto di vista multidimensionale della disabilità, considerandola non solo come una condizione fisica o mentale, ma anche come una forma di oppressione, una categoria sociale che genera esclusione rispetto alla norma. Inoltre, promuovono la concezione di vita indipendente, in linea con i diritti sanciti dalla Convenzione ONU del 2009, introducendo l'idea di un continuum lungo il quale ogni individuo può muoversi tra disabilità e non disabilità (Cottini, 2018; Medeghini, 2015).

Alla luce di queste possibilità sarebbe adeguato abbandonare l'approccio categoriale e riconoscere che ogni discente possiede bisogni educativi e formativi specifici che meritano ascolto, attenzione e risposte personalizzate. L'inclusione, pertanto, deve essere sostenuta dall'acquisizione di atteggiamenti competenti, affinché ciascun discente possa diventare esperto per poter accedere ai servizi fondamentali per una vita autonoma e dignitosa (Marchisio, Curto, 2022). Questi servizi comprendono l'istruzione, il lavoro, l'assistenza sanitaria, l'abitazione e la tutela giuridica, elementi essenziali per garantire pari opportunità e giustizia sociale.

In questo scenario, diventa imprescindibile la progettazione di interventi educativi e didattici che integrino le dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento (De Anna, Covelli, 2021), promuovendo pratiche didattiche inclusive, flessibili e centrate sui bisogni dei singoli. Ciò significa superare modelli standardizzati e adottare approcci trasformativi, capaci di generare un impatto positivo sull'apprendimento di tutti i discenti, valorizzando le potenzialità individuali e collettive.

La sfida dell'inclusione è complessa, ma rappresenta una direzione indispensabile per costruire una società più equa e solidale (Buccini, 2024). Il punto focale risiede nella sostenibilità di una progettazione che riconosca e valorizzi i bisogni individuali, promuovendo il processo di insegnamento-apprendimento realmente inclusivo, capace di trasformare non solo le pratiche didattiche, ma anche le relazioni, le culture e le strutture dell'intero sistema formativo (Tino, 2024).

In letteratura il modello teorico che può avvantaggiare i docenti nel progettare e predisporre azioni didattiche inclusive volte ad implementare atteggiamenti competenti con valore proattivo, è rappresentato dall'*UDL (Universal Design for Learning)* (CAST, 2011–2015) che mira a ridurre le barriere legate alle disegualianze, promuovendo un ambiente formativo accessibile a tutti al fine di garantire una reale inclusione che non escluda nessuno dall'opportunità di agire in modo



consapevole.

L'UDL nasce per rispondere alle difficoltà che ostacolano la formazione di studenti esperti in contesti educativi caratterizzati da curricoli standardizzati, spesso pensati come “un livello unico per tutti” di discente (CAST, 2011–2015, p. 4). In questo senso il meta-quadro non considera la situazione di svantaggio come una caratteristica sfavorevole all'individuo, ma come una conseguenza di curricoli rigidi, strutturati su obiettivi, metodi, materiali e valutazioni non inclusivi.

Sostenuta da evidenze neuroscientifiche, l'UDL propone una progettazione flessibile e intenzionale, capace di intercettare la potenzialità generativa di tutti i discenti, anche in presenza di bisogni educativi e didattici differenti. Il suo obiettivo non è solo la padronanza dei contenuti o l'uso delle tecnologie, ma è legato all'implementazione dell'agency per la padronanza del processo di apprendimento stesso (Mangiatordi, 2022; Marcone, 2018).

L'UDL sostiene tre principi fondamentali:

- favorire più strumenti di rappresentazione perché gli studenti potrebbero essere più o meno veloci nell'assimilare usando mezzi visivi, uditivi o altri anziché solo il testo scritto.
- permettere mezzi di azione ed espressione differenti perché gli studenti possono trovarsi nella stessa condizione di disabilità ma con gradi diversi.
- permettere mezzi di coinvolgimento differenti perché il coinvolgimento e la motivazione all'apprendimento variano a seconda della persona in base a variabili individuali relative all'affettività, all'interesse personale, alle conoscenze pregressa, insieme ad altre variabili presentate in queste linee guida.

Il costrutto valorizza, inoltre, il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) (Vygotskij, 1934/2012) che rappresenta la distanza immaginata tra il livello di apprendimento dello studente al momento della proposta di un nuovo compito e il livello di sviluppo potenziale che possiede nel risolverlo. La ZSP supporta il processo di insegnamento-apprendimento attraverso l'intervento didattico come artefatto per impattare in modo significativo sulla capacità generativa insita in tutti gli studenti (Mannese, Lombardi, Marigliano, 2023) anche se qualitativamente differente (Poletti, 2021; Venet, Correa Molina, Saussez, 2016; Vygotski, 1931/2014), per la co-costruzione di nuovi strumenti cognitivi per mezzo di relazioni significative.

La Zona di Sviluppo Prossimale sostiene tutte le azioni di *scaffolding* che si ritrovano nelle interazioni sociali guidate; negli strumenti culturali che fungono da supporto al processo come linguaggio, segni, schemi, domande guida, mappe concettuali, formulari; metodologie attive (lezioni laboratorio, *Cooperative Learning*, *Team Based Learning*) (Zambianchi, Ferrarese, 2021).

L'UDL consente a docenti e studenti di co-costruire un percorso comune, in cui obiettivi, metodi, materiali e valutazioni sono progettati in modo flessibile e



adattabili. I suoi principi sono trasferibili in qualsiasi contesto formativo risultando validi per tutte le esperienze di apprendimento, compatibili con diversi stili didattici e nei diversi segmenti della formazione formale non solo nella scuola ma anche nell'istruzione universitaria (Basham, Blackorby, Marino, 2020).

4. La *privacy* come tutela per l'inclusione

Nell'analisi di contesto la riflessione sul concetto di inclusione non ha potuto prescindere dalla disamina della seconda prospettiva legata alla considerazione svolta e attenta della *privacy* come elemento fondante della tutela dei partecipanti al laboratorio, rispettosa dei loro bisogni. La protezione dei dati personali, infatti, non rappresenta soltanto un obbligo normativo, ma costituisce un presupposto etico imprescindibile per garantire la partecipazione equa e consapevole di tutti gli individui coinvolti nella formazione, a maggior ragione nella formazione a distanza e quando si utilizzano strumenti tecnologici collegati in rete e applicazioni legate all'intelligenza artificiale.

La gestione responsabile della *privacy* è stata centrale in quanto ha permesso di costruire un impianto metodologico rispettoso della dignità e dei diritti dei partecipanti.

La *privacy* assume una funzione abilitante all'inclusione, poiché consente ai discenti di partecipare ai processi formativi senza timore di esposizione o discriminazione. La consapevolezza dei diritti digitali e la capacità di gestire in modo autonomo e sicuro le proprie informazioni personali diventano quindi competenze fondamentali per l'empowerment dello studente come cittadino (Regolamento UE, 2018/1725).

L'utilizzo dei documenti dell'Agenzia per l'Italia Digitale (AGID) ha ulteriormente arricchito la riflessione, in particolare attraverso l'analisi del quadro europeo delle competenze digitali DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022). Il *framework* definisce le competenze digitali essenziali per la vita quotidiana, l'apprendimento e il lavoro, articolandole in cinque aree:

- Alfabetizzazione su informazioni e dati
- Comunicazione e collaborazione
- Creazione di contenuti digitali
- Sicurezza
- Risolvere problemi.

Di particolare rilevanza per la fase di pre-implementazione nella progettazione dei laboratori sono risultate l'Area 2 e 4 del quadro citato (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022). La prima ha fornito indicazioni sulle modalità di interazione e collaborazione dei discenti tra loro e con la docente attraverso la piattaforma e/o i



canali utilizzati oltreché sulla condivisione delle informazioni attraverso le tecnologie a disposizione. La seconda ha consentito di comprendere come tutelare i dati personali. L'approccio adottato ha posto l'accento su una gestione critica e consapevole della sicurezza digitale, promuovendo una cultura della responsabilità condivisa tra tutti i partecipanti (Bruni, 2023; Floridi, 2022).

Questa prospettiva ha consentito di superare una visione meramente tecnica della privacy, per abbracciare un approccio etico e pedagogico, in cui la protezione dei dati diventa parte integrante della progettazione inclusiva. La *privacy*, infatti, non è solo una barriera da rispettare, ma un diritto da valorizzare, che consente di costruire ambienti di apprendimento sicuri, rispettosi e accoglienti.

La progettazione ha tenuto conto di uno spazio per la condivisione con studenti e studentesse delle informazioni relative alla *privacy* e alla sicurezza digitale. Ciò ha rappresentato un'opportunità formativa significativa per sensibilizzare i partecipanti sull'importanza della protezione dei dati, stimolando la riflessione sulle implicazioni etiche e sociali dell'uso delle tecnologie.

La *privacy* si è configurata come condizione da rispettare per l'inclusione, poiché garantisce la partecipazione libera e consapevole di tutti, tutelando la diversità e promuovendo l'equità. In un'epoca in cui la digitalizzazione permea ogni ambito della vita, è fondamentale che i professionisti dell'educazione e della ricerca siano in grado di progettare interventi didattici che integrino la dimensione etica della privacy con quella pedagogica dell'inclusione, contribuendo così alla costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo (Rivoltella, Villa, Bruni, 2023).

5. Neuroscienze, Didattica attiva, Comunità di Pratica e impatto sul processo di insegnamento-apprendimento

La terza prospettiva ha esaminato il processo di insegnamento-apprendimento inclusivo e il contesto di applicazione, orientando lo studio verso due paradigmi teorici fondamentali da tenere in considerazione per la progettazione della didattica laboratoriale: il costruttivismo e il post-costruttivismo. Entrambi offrono chiavi di lettura complementari per comprendere la complessità dell'apprendimento umano, soprattutto in contesti educativi che mirano all'inclusione e alla partecipazione attiva.

Il paradigma costruttivista pone al centro l'idea che la conoscenza non sia trasmessa passivamente, ma costruita attivamente dal soggetto attraverso l'interazione con il contesto. L'apprendimento è quindi un processo dinamico, situato e relazionale, in cui il discente elabora rappresentazioni personali della realtà grazie all'esperienza, alla riflessione e al confronto con gli altri (Brown, Campione, 1994; Calvani, Rotta, 1999; Fabbri, 2007; Fedeli, Grion, Frison, 2016; Kolb, 1984; Vygotskij, 1931/2014). In questa prospettiva, il contesto non è uno sfondo neutro, ma un elemento attivo che condiziona e orienta la costruzione della conoscenza.



Il post-costruttivismo amplia la visione introducendo una riflessione critica sul rapporto tra pensiero, percezione e realtà. Esso chiama in causa le neuroscienze, che offrono una visione olistica della conoscenza, integrando dimensioni cognitive, emotive, corporee e relazionali. Le neuroscienze confermano che l'apprendimento è il risultato di processi mentali complessi, basati sull'integrazione tra mente e corpo e la relazione è una dimensione chiave per lo sviluppo cognitivo (Damiani, Santaniello, Gomez Paloma, 2015; Della Sala, 2016; Xodo, 2024).

Il concetto di *embodiment*, centrale nel paradigma, descrive la conoscenza come azione incarnata, frutto dell'interazione tra corpo e mente (Peluso Cassese, 2017; Varela, Rosch, Thompson, 1991). L'apprendimento non è solo un processo mentale, ma coinvolge il corpo, le emozioni e l'ambiente contestuale. Le emozioni, in particolare, influenzano profondamente la capacità di apprendere, poiché modulano l'attenzione, la motivazione e la memoria. Il cervello apprende in modo più efficace quando è coinvolto attivamente, sia fisicamente che emotivamente (Maggi, 2020).

La percezione, intesa come forma di azione, richiede una conoscenza pratica e si sviluppa attraverso l'interazione dinamica tra il soggetto e l'ambiente (Zambianchi, Scarpa, 2020). In ambito educativo, questo si traduce nella necessità di promuovere legami relazionali significativi tra pari e tra studenti e docenti, che favoriscano il dialogo, la collaborazione e la condivisione (Gomez Paloma, Raiola, Tafuri, 2015).

L'apprendimento, dunque, è anche un fenomeno sociale, situato nelle pratiche quotidiane e nelle interazioni che si sviluppano all'interno dei contesti educativi. La conoscenza è relazionale, il significato è negoziato, è soggettivamente significativa (Novak, 2001). In questa prospettiva, emerge un costrutto fondamentale che dovrebbe caratterizzare il contesto apprenditivo: la Comunità di Pratica (CdP) (Wenger, McDermott, Snyder, 2007). Rappresentata da una rete dinamica di relazioni tra persone, attività e contesto in cui le competenze vengono condivise, trasformate e trasmesse, essa costituisce un ambiente fertile in cui i partecipanti co-costruiscono il sapere attraverso l'interazione continua. I saperi circolano all'interno della comunità e tra comunità diverse, generando legami e favorendo la crescita individuale e collettiva (Fabbri, Romano, 2018).

La strutturazione riflessiva che avviene all'interno delle CdP consente a studenti e docenti di co-costruire il contesto di apprendimento, trasformandolo in uno spazio aperto alla ricerca, alla sperimentazione e al cambiamento. Questo processo genera valore trasformativo, poiché permette di configurare strutture di indagine condivise, orientate alla crescita individuale e collettiva (Tao, Zhang, 2021).

Il laboratorio come metodo didattico si inserisce in questa prospettiva avendo un proprio tratto distintivo rappresentato dall'esperienza di apprendimento come ricostruzione attiva del discente (Castoldi, 2022). In particolare come pratica si muove su un doppio binario: 1) è volto ad implementare per studenti e studen-



tesse la capacità metacognitiva da spendere in ambito professionale e personale; 2) vuole rappresentare il momento di pre- formazione per studenti e studentesse che frequenteranno la laurea magistrale o si inseriranno nel mondo del lavoro.

Esso permette di essere progettato con approcci didattici attivi (Boffo, Fedeli, 2018; Mingardo, 2021; Pellerrey, 2023) che integrano le dimensioni cognitive, metacognitive, relazionali, emotive e psicomotorie, utilizzando strumenti che coinvolgono gli studenti in modo diretto e significativo. L'apprendimento attivo stimola il pensiero critico, la creatività e la capacità di problem solving, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali e l'autonomia del discente.

6. Formazione a distanza (Fad) e modelli per l'uso delle tecnologie

La fase di analisi di contesto ha riflettuto, oltreché sulla metodologia didattica, metodo e tecnica che devono caratterizzare la formazione, anche sulla modalità di erogazione a distanza da adattare ai laboratori. La problematizzazione ha riguardato l'impatto della Fad sincrona sull'apprendimento dei discenti, sapendo che esso non deve essere considerato come pura acquisizione elettronica ma attraverso l'uso integrato e sistematico della tecnologia e delle sue applicazioni nelle azioni educative e formative finalizzate ad amplificare la comunicazione, la condivisione della conoscenza, la cooperazione, l'integrazione interpersonale, l'inclusione (Bonaiuti *et alii*, 2017; Picci, Barbieri, 2022; Parlamento Europeo, 2023).

L'interesse del docente è stato duplice: 1) partecipare alla promozione di una corretta educazione digitale come capacità di approcciarsi in maniera positiva e sicura agli strumenti tecnologici; 2) caratterizzarli come strumenti per la didattica durante l'acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti competenti attraverso i quali i discenti potessero esprimere il proprio bisogno in relazione ai risultati di apprendimento attesi.

Lo studio sulla prospettiva legata alla Formazione a Distanza ha considerato un modello di apprendimento che fa leva sul digitale per permettere, a chi vi partecipa (discenti e docenti), di seguire il percorso senza dovere raggiungere un'aula fisica. La formazione è stata erogata mediante una piattaforma sulla quale sono messi a disposizione contenuti multimediali e diversi *tool* che facilitano l'interazione tra docente e studenti (Del Gobbo, Pellegrini, De Maria, 2020).

L'aggettivo sincrona fa riferimento ad eventi differenti che avvengono nello stesso frangente. Nonostante la Fad preveda che discenti e docenti siano ognuno in luoghi diversi, questi si collegano nel medesimo tempo, potendo così interagire tra loro in tempo reale. Nel nostro caso la formazione è stata erogata all'interno dell'aula virtuale come trasposizione online dell'aula fisica al fine di favorire l'apprendimento e la relazione (Mosca, 2023).

La fase di pre-implementazione ha ragionato sull'uso della piattaforma e la scelta è ricaduta su Teams, una piattaforma di comunicazione e collaborazione



unificata che combina chat, teleconferenza, condivisione di contenuti (incluso scambio e lavoro simultaneo sui file) e integrazione delle applicazioni. Teams consente alle comunità, ai gruppi di unirsi o partecipare a una conferenza tramite un URL specifico o un invito inviato da un amministratore; esso supporta i docenti nella creazione di gruppi specifici per classi e comunità di apprendimento (<https://support.microsoft.com/it-it/teams>, 2025).

Lo studio del modello *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Mishra, Koehler, 2006) ha permesso di sceglierlo a sostegno della progettazione perché rispettoso dei nodi concettuali e delle prospettive emersi durante la fase di pre-implementazione essendo predisposto per integrare tre dimensioni fondamentali della conoscenza docente (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2021; Rago, 2016)

- Conoscenza del contenuto: cosa si insegna.
- Conoscenza pedagogica: come si insegna.
- Conoscenza tecnologica: con quali strumenti tecnologici.

L'intersezione di queste tre aree infatti genera una nuova forma di conoscenza, utile per progettare ambienti di apprendimento coinvolgenti e inclusivi (Mishra, Koehler, 2006; Mishra, Koehler, Henriksen, 2011).

La docente deve:

- Conoscere il background e lo stile di apprendimento degli studenti
- Costruire ambienti digitali coerenti e personalizzati
- Superare la didattica trasmissiva tradizionale
- Integrare le Tecnologie per favorire il successo formativo

Come modello ha efficaci proposte operative: creazione di gruppi-classe virtuali per le lezioni come attività laboratoriali, cooperative e personalizzate attraverso le quali lo studente apprende in autonomia e usa le conoscenze in aula per sviluppare atteggiamenti competenti. Il modello offre dei vantaggi legati alla promozione dell'apprendimento attivo, partecipativo e collaborativo inoltre permette lo sviluppo del pensiero critico e creativo degli studenti.

Il modello dà grande rilievo alla composizione ed integrazione delle diverse tipologie di materiale multimediale (testo, audio, video) in modo da favorire le migliori condizioni di apprendimento (Ruggeri, 2018).

7. Risultati

La riflessione sui nuclei concettuali (*lo stato dell'arte in cui si inserisce la ricerca per la disciplina; i problemi legati alla metodologia didattica nella formazione a distanza; il legame tra l'utilizzo della didattica a distanza e i risultati di apprendimento attesi*)



e le prospettive emergenti (*Concettualizzazione dell'inclusione e modelli di progettazione inclusiva; Privacy; Neuroscienze, Didattica Attiva, Comunità di Pratica e impatto sul processo di insegnamento apprendimento; Formazione a distanza e modelli per l'uso delle tecnologie*) ha portato all'identificazione dei qualificanti per la progettazione (Tab. 2) (Arconzo *et alii*, 2024; CAST, 2011-2024; Gomez Paloma, Raiola, Tafuri, 2015; Mishra, Koehler, 2006; Rivoltella, Villa, Bruni, 2023; Rossi, 2013; Tao, Zhang, 2021; Trevisan, 2023; Weimer, 2013; Yang, Luo, Sun, 2022).

Esigenze progettuali/Qualificanti della formazione	Obiettivo	Legami tra esigenze progettuali e prospettive emergenti	Dimensioni dei Qualificanti da considerare nella buona pratica
Paradigma dell'Inclusione	Superare la categorizzazione riferita agli studenti BES	<p>Visione dell'Inclusione:</p> <ul style="list-style-type: none"> – più profonda e universale; – risponde alle differenze individuali (non a categorie); – implica lo sviluppo di strategie flessibili (modi e tempi appropriati). <p>Fondamento dell'Inclusione:</p> <ul style="list-style-type: none"> – presupposto che ogni discente abbia bisogni didattici ed educativi; – sviluppo di atteggiamenti competenti per l'accesso ai servizi essenziali (cittadinanza attiva) – UDL come modello di progettazione che favorisce l'inclusione e la Privacy 	Vincolo progettuale



Processo di insegnamento-apprendimento inclusivo nella Formazione a distanza sincrona	Richiesta al docente di specifiche competenze	<ul style="list-style-type: none"> – Conoscenza pedagogica dei contenuti. – Capacità di adattare la progettazione ai bisogni degli studenti e al contesto. – Conoscenza degli strumenti tecnologici – Comprensione dell'impatto virtuale sul processo di insegnamento -apprendimento. – Apprendimento a distanza non come apprendimento elettronico implicante solo la gestione di applicazioni. – Richiesta di cambiamento nell'approccio pedagogico secondo le matrici teoriche di riferimento: Costruttivismo (l'individuo percepisce la realtà soggettivamente; il discente co-costruisce le proprie rappresentazioni tramite interazioni. Post costruttivismo e neuroscienze (riflessione critica sulla centralità delle pratiche educative-formative per la comprensione dei processi di insegnamento-apprendimento. – Studio del modello TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). 	Requisito progettuale
Metodologia, Metodo, tecniche	Indagare approcci didattici student-centered che sfruttano i vantaggi di metodi innovativi per implementare conoscenze, abilità e competenze	Indagine sulla didattica attiva: <ul style="list-style-type: none"> – importanza delle ricerche neuroscientifiche – stimola le capacità cognitive. – stimola l'agency come atteggiamento competente e favorisce la co-costruzione del processo di insegnamento-apprendimento. 	Necessità progettuale

Tabella 2: Qualificanti per la formazione

Definiti come esigenze, sono stati suddivisi secondo tre dimensioni: Vincolo progettuale; Requisito progettuale e Necessità progettuale. Esse ritrovandosi nei quadri concettuali *UDL* e *TPACK* ne permettono il riconoscimento come elementi per la buona pratica, fondamentali per la costruzione delle condizioni culturali, organizzative, tecniche e didattiche della formazione.

Lo studio relativo alla fase di pre-implementazione, consentendo di circoscrivere i qualificanti formativi, ha facilitato la stesura del Syllabus e il suo utilizzo come guida didattica per l'apprendimento in favore di tutti gli studenti e le studentesse. L'analisi dei progetti (compiti richiesti per il conseguimento dei crediti certificativi dei laboratori da elaborare in gruppi di lavoro) ha contribuito alla verifica delle competenze attese come reclamato nella scheda di progettazione. La



docente ha potuto evidenziarle avendo costruito un sistema di valutazione da incrociare con gli obiettivi del corso e i risultati di apprendimento attesi, utilizzando una Scheda di osservazione in itinere per monitorare il lavoro degli studenti (Tab. 3).

Obiettivi in termini di risultati di apprendimento attesi	Descrittori	Indicatori qualitativi	
Autonomia e responsabilità	Capacità di autovalutarsi e riconoscere i propri progressi. Riflessione sulla propria autonomia e del Gruppo di lavoro nel processo lavorativo.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata
Capacità di apprendimento	Apprendimento esperienziale (“tramite la pratica”). Capacità di chiedere chiarimenti e approfondimenti quando necessario.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata
Collaborazione e lavoro di gruppo	Interazione attiva con i pari. Ascolto e rispetto delle opinioni altrui.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata
Comunicazione efficace	Richiesta di spiegazioni ai formatori. Scambio di idee e feedback all’interno del gruppo.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata
Pensiero critico e riflessivo	Autoanalisi dei fattori interni ed esterni. Identificazione di difficoltà e proposte di miglioramento.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata
Adattabilità	Capacità di affrontare la modalità telematica nonostante le difficoltà.	Non presente Dimostrata	Buona Elevata

Tabella 3: Scheda per l’osservazione.

La valutazione dei progetti dei 17 studenti ha messo in evidenza l’implementazione degli atteggiamenti competenti acquisiti durante il percorso come riportato nella tabella 4.

Competenze emergenti	Descrizione	Valutazione	
Autonomia legata all’uso della disciplina	Capacità di gestire il proprio lavoro, prendere iniziativa e autovalutarsi.	Dimostrata	Buona
Collaborazione	Partecipazione attiva al lavoro di gruppo, ascolto e rispetto reciproco.	Dimostrata	Elevata
Comunicazione efficace	Capacità di esprimersi, chiedere chiarimenti e condividere idee.	Dimostrata	Buona



Empatia e intelligenza emotiva	Attenzione ai sentimenti e alle opinioni degli altri membri del gruppo.	Dimostrata	Buona
Adattabilità	Capacità di affrontare difficoltà legate alla modalità a distanza.	Dimostrata	Elevata
Pensiero critico e riflessivo	Analisi dei punti di forza/debolezza e proposta di miglioramenti.	Dimostrata	Buona
Leadership collaborativa	Guida del gruppo verso obiettivi comuni, incoraggiamento alla partecipazione.	Dimostrata	Elevata
Capacità di apprendimento	Apprendimento tramite pratica e attività asincrone.	Dimostrata	Elevata
Problem solving	Identificazione delle criticità e suggerimenti per migliorare l'attività.	Dimostrata	Buona

Tabella 4: Competenze emergenti

8. Discussione

I risultati ci consentono di attribuire un significato alla domanda: Quali elementi configurano la progettazione didattica per la formazione a distanza come buona pratica?

La fase di pre-implementazione, collegando la disamina dei tre nodi concettuali e le prospettive emergenti, circoscrive il significato di vincolo, requisito e necessità progettuali che si ritrovano nel binomio *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Mishra, Koehler, 2006) e UDL (Universal Design for Learning) (CAST, 2011/2015, 2024) e che costituiscono il framework teorico-strutturale della progettazione didattica.

Il TPACK può fungere da guida nella formazione a distanza perché riconosce che è necessario da parte del docente riconoscere l'integrazione fra tre unità fondamentali:

1. Conoscenza del contenuto (*Content Knowledge - CK*): sapere disciplinare.
2. Conoscenza pedagogica (*Pedagogical Knowledge - PK*): metodi e strategie di insegnamento.
3. Conoscenza tecnologica (*Technological Knowledge - TK*): competenze nell'uso delle tecnologie.

Il modello considera questi saperi interconnessi perché l'integrazione tecnologica nella didattica non può avvenire separatamente dalla scelta dei contenuti ritenuti utili per l'ambito disciplinare e dalla pedagogia che raffigura "la parte metodologico-didattica della disciplina insegnata, le conoscenze degli studenti e le loro caratteristiche, la pianificazione delle lezioni, i metodi di valutazione e le strategie di organizzazione e gestione della classe che trascendono le materie d'insegnamento" (Ruggeri, 2018, p.140). Considerando l'integrazione fra i tre aspetti



pedagogico, tecnologico e contenutistico che qualificano il processo di insegnamento-inclusivo sia dal punto di vista teorico che pratico significa “da un punto di vista operativo, progettare attività didattiche e percorsi di apprendimento avendo come riferimento il *TPCAK* significa scegliere le tecnologie più adeguate per l'apprendimento di determinati contenuti, con determinati approcci didattici e tenendo in considerazione il contesto” (Ruggeri, 2018, p.142). Le linee guida ci riferiscono sull'importanza del modello che è pedagogicamente impostato a sostegno dell'apprendimento dinamico e attivo (Rago, 2016) e che considera lo studio teorico solo come una delle modalità per la comprensione del mondo circostante. Infatti per giungere meglio ad interpretare la realtà è indispensabile per studenti e studentesse divenire esperti nell'utilizzare il connubio teoria-pratica. Questa visione chiama in causa direttamente i docenti, che devono impegnarsi nella promozione di esperienze formative capaci di valorizzare entrambi gli aspetti. La conoscenza, infatti, è il prodotto dell'integrazione fra la dimensione teorica e quella operativa (Xodo, 2016). In questo modo è possibile sostenere lo studente come “individuo-lavoratore [...] agentivo, capace di comprendere i nuovi percorsi e ripensare criticamente alle sue attività e ai suoi comportamenti attraverso processi di trasformazione dell'agire pratico” (Marcone, 2018, p. 252). È necessario, pertanto, attribuire nuove funzioni alla formazione legate all'uso strategico della didattica anche nella formazione a distanza che come scienza ha un oggetto specifico di indagine rappresentato dall'organizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Essa indaga le variabili che vi intervengono; studia le azioni di insegnamento dei docenti che impattano sull'apprendimento dei discenti per implementare contesti che lo favoriscano (Zanniello, 2020). Questo punto di vista è correlato alla necessità di coltivare il processo di insegnamento-apprendimento inclusivo che viene valorizzato nell' altro modello progettuale: l'*UDL*. Tale framework non considera gli individui in condizione di svantaggio ma i curricula (obiettivi, metodi, materiali e valutazione) perché si rivolgono al modello di studente capace, rappresentato nei contesti di formazione formale. Interpreta le principali difficoltà nella formazione di studenti esperti in contesti educativo-formativi caratterizzati da curricula che prevedono “un unico livello per tutti” (CAST, 2011/2015, p. 4) e che per questo motivo creano barriere all'apprendimento. Riferirsi ad entrambi i modelli ha permesso di progettare tenendo sotto controllo il vincolo emerso durante l'azione di studio e legato al paradigma dell'inclusione. L'*UDL*, supportato dagli studi neuroscientifici che “forniscono una solida base per comprendere come il cervello interagisce con un insegnamento efficace” (CAST, 2011/2015, p. 12), valorizza l'importanza dell'approccio didattico attivo e consente a docenti e studenti di condividere il percorso di costruzione della conoscenza, garantendo flessibilità di obiettivi, metodi, materiali e valutazioni (García-Aracil, Monteiro, Almeida, 2021), soddisfacendo la necessità metodologica. I suoi principi e linee guida sono trasferibili in qualsiasi contesto formativo, validi per tutte le esperienze di apprendimento e a supporto di tutti gli stili di insegna-



mento anche nella formazione a distanza. Come evidenziato nel paragrafo dedicato ai risultati dello studio, l'identificazione dei qualificanti per la formazione ha avuto un impatto tangibile sugli apprendimenti dei partecipanti. Questo si è manifestato chiaramente nei prodotti-artefatti finali (Vygotskij, 1931/2014) realizzati sotto forma di simulazioni personalizzate (project work). Tali elaborati sono stati sviluppati in modo collaborativo all'interno dei gruppi di lavoro grazie all'uso della didattica attiva in ambiente virtuale. Ciò ha permesso di implementare metacognizione, riflessione critica, autonomia di pensiero, empatia con la possibilità di trasferimento in ambito professionale e personale.

9. Conclusioni

Anche se la natura della progettazione è essenzialmente ipotetica perché non contiene previsioni assolute e certe, non corrisponde a una serie di indicazioni normative che non lasciano spazio alla flessibilità, essa rappresenta una guida: è la concezione di ciò che si intende realizzare ed indica sia l'attività di pianificazione, sia il risultato come ideazione, individuazione di ipotesi di soluzione e risposte ipotetiche alle domande guida (Coggi, Ricchiardi, 2020).

I due quadri progettuali, individuati con l'analisi di contesto, come strutture di riferimento hanno dato la possibilità di realizzare l'idea, risolvendo il problema legato alle esigenze della progettazione rappresentandone le categorie (vincolo, requisito e necessità progettuali) come buona pratica da soddisfare e trasferirla in maniera concreta nel Syllabus. Questo modo di procedere è stato importante per personalizzare la progettazione e conferirle una forte identità, oltre a superare le condizioni astratte che ne avrebbero impedito la realizzazione. Le ricadute sull'apprendimento sono state positive come dimostrato dalla valutazione che ha certificato il grado di coinvolgimento di studenti e studentesse che hanno dimostrato capacità di ascolto, adattamento e leadership collaborativa attraverso atteggiamenti propositivi, orientati alla risoluzione dei problemi (Beach *et alii.* 2016; Boffo, Iavarone, Nuzzaci, 2022; Trevisan, 2023).

Bibliografia

- Aquario D. (2019). Quale Valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII: 29-43.
- Arconzo G., Bissaro S. in collaborazione con il Centro Antidiscriminazione Franco Bompreszi LEDHA (eds.) (2024). *La giurisprudenza sui diritti delle persone con disabilità. Anno 2023. Primo rapporto annuale*. Osservatorio giuridico permanente Human Hall sui diritti delle persone con disabilità. Vicenza: TgBook. In www.osservatoriodisabilitahumanhall.unimi.it (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Basham J. D., Blackorby J., Marino M. T. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of



- Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1): 71-91.
- Beach A., Sorcinelli M. D., Austin A., Rivard J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. U.K: Routledge Taylor & Francis Group.
- Boffo V., Fedeli M. (2018). *Employability e Competences: innovative Curricula for New Professions*. Firenze: University Press.
- Boffo V., Iavarone M. L., Nuzzaci A. (2022). Life skills and human transitions. *Form@re*, 22(3): 1-8.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Brown A.L., Campione J.C. (1994). Guided Discovery in a Community of Learners. In MC Gilly K. (ed.), *Classroom lesson: integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge: MIT Press, Bradford Book.
- Bruni F. (2023). Capitalismo della sorveglianza, diritti e competenze digitali. In P. C. Rivoltella, A. Villa, F. Bruni (eds.), *Curricoli digitali Nuove intelligenze, nuovi diritti* (pp. 17-23). Milano: Franco Angeli.
- Buccini F. (2024). Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1): 70-78.
- Calvani A., Rotta M. (1999). *Comunicazione ed apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*. Trento: Erickson.
- CAST. (2011). Universal Design for Learning (UDL). Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA). *Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA, Author (trad.it. Versione 2.0, 2015, a cura di G. Savia e P. Mulè). In <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/#v10> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0* [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author (trad. it. L. D. Sasanelli). In <https://udlguidelines> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8, prot. 561. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Indicazioni operative. MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito). In <https://www.notiziedellascuola.it/istruzione-e-formazione/news/bisogni-educativi-speciali-indicazioni-operative> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Castoldi, M. (2022). *Didattica Generale*. Nuova Edizione riveduta e ampliata. Milano: Mondadori Education.
- Circolare Ministeriale (del 6 marzo 2013, n. 8, prot. 561). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Indicazioni operative. MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito). <https://www.notiziedellascuola.it/istruzione-e-formazione/news/bisogni-educativi-speciali-indicazioni-operative> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Coggi C., Ricchiardi P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2020). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea (2022). *Una nuova agenda europea per l'innovazione*



- (COM/2022/332 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0332> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Costa M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learning. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 63-78. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1832>
- Cottini L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1): 11-19.
- D'Alessio S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In B. A. Ferri *et alii*, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Damiani P., Santaniello A., Gomez Paloma F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze Corpo, abilità visuo spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14: 83-105.
- De Anna L., Covelli A. (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1): 81-101.
- Decreto ministeriale n. 115 del 9 luglio 2024. In <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/pagine/dd-115-del-09072024> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Del Gobbo, G. Pellegrini, M., De Maria F. (2020). Distance education based on learning outcomes: designing a course in higher education. *Form@re*, 20(3): 176-195.
- Della Sala S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Firenze: Giunti.
- Di Blas N., Fabbri M., Ferrari L. (2021). Before and during the pandemic: teaching practices and teacher training in different school levels and grades. *Italian Journal of Educational Research*, 1: 51-61.
- Engeström Y. (1999). Activity Theory and Individual and social Transformation. In Y. Engeström *et alii* (eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- EUA. (2019). *Learning & Teaching Paper #5. Promoting active learning in universities. Thematic Peer Group*. In <https://eua.eu/resources/publications/814:promoting-active-learning-in-universities-thematic-peer-group-report.html> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fedeli D., Munaro C. (2022). ICF as a space for inclusive codesign at school: critical issues and strengths from teachers perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2: 2031.
- Fedeli M. (2019). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e Active Learning. *Educational Reflective Practices*, 1: 95-113. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli M., Grion V., Frison. D. (eds.) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- García-Aracil A., Monteiro S., Almeida L. S. (2021). Students' perceptions of their preparedness for transition to work after graduation. *Active Learning in Higher Education*, 22(1): 49-62.
- Gardner H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22*



- maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (C 189 del 4.6.2018), 1-13. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&qid=1714658357932> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Gomez Paloma F., Raiola C. G., Tafuri D. (2015). La corporeità come potenzialità cognitiva per l'inclusione. *L'integrazione scolastica sociale*, 14(2): 158-169.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lotti A. et alii (eds.) (2023). *Faculty Development la via italiana*. Genova: Genova University Press.
- Maggi D. (2020). The body in action: mediate, understand, learn. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4: 149-156.
- Mangiatordi A., (2022). Progettazione accessibile e Universal Design for Learning per la Didattica Digitale Integrata: sfide e opportunità. In *Didattica e inclusione Scolastica. Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative. Neue Horizonte* (pp. 117-132). Bolzano: bu,press.
- Mannese E., Lombardi M.G., Marigliano R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *LLL*, 20 (43): 101-110.
- Marchisio C. M, Curto N. (2022). Progetto di vita e paradigma dei diritti. In H. Demo, S. Cappello, V. Macchia (eds.). *Didattica e inclusione Scolastica. Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative. Neue Horizonte* (pp.203-215). Bolzano: bu press.
- Marcone V. M. (2018). Formazione duale e talento: il ruolo "agente" del tutor. *Formazione & Insegnamento*, 16(2 Suppl.): 249-264.
- Medeghini R. (2015). La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2): pp. 110-118.
- Mingardo L. (2021). Dieci Principi Europei per la didattica in Università. Riflessioni a margine della proposta dello European Forum for Enhanced Collaboration. *Teaching. Amministrazione in Cammino*, 1: 1-12. Centro di ricerca sulle amministrazioni pubbliche Vittorio Bachelet.
- Mishra P., Koehler M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6): 1017-1054.
- Mishra P., Koehler M. J., Henriksen D. (2011). The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind: Extending the TPACK Framework towards 21st Century Learning. *Educational Technology*, 51(2): 22-28.
- Mosca G. (2023). FAD, LMS, e-learning: cosa sono e perché la formazione a distanza interessa anche le aziende. In <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/fad-lms-piattaforme-e-learning-formazione/> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Nota Ministeriale (3 aprile 2019, n. 562). *Alunni con bisogni educativi speciali. Chiariamenti*. MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito). In <https://www.normativainclusione.it/norme/nota-562-del-3-4-2019/> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Novak J. D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Pellerey M. (2023). On competences, and in particular on personal competences often called soft skills: their role in the world of work. *Form@re*, 23(1): 5-20.



- Peluso Cassese F. (2017). Corporeity and Movement Education. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(3): 7-8.
- Piceci L., Barbieri U. (2022). La motivazione nell'apprendimento in ambiente digitale attraverso l'Intelligenza Artificiale - Ubiquità Presenza Distanza. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 1(1): 1-7.
- PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) (2021). Dossier. *Documentazione di finanza pubblica* n. 28/1. In <https://temi.camera.it/leg19/pnrr/pnrrItalia.html> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Poletti F. (2021). Approches et méthodologies d'inspiration vygotskiennes auprès de l'Haute École spécialisée de la Suisse italienne. *Revue internationale du CRIRES-CRI_SAS*, 5(2): 36-62.
- Rago G. (2016). Il modello TPACK: idee per un approccio misto tra i social media for teaching e la flipped classroom. © *Educare.it*, 16(3): 29-31.
- Regolamento (UE) 2018/1725 del Parlamento europeo e del Consiglio sulla tutela delle persone fisiche in relazione al trattamento dei dati personali da parte delle istituzioni, degli organi e degli organismi dell'Unione e sulla libera circolazione di tali dati, e che abroga il regolamento (CE) n. 45/2001 e la decisione n. 1247/2002/CE (del 23 ottobre 2018). In <http://data.europa.eu/eli/reg/2018/1725/oj> (ultima consultazione: 30/06/2025).
- Rivoltella P. C., Villa A., Bruni F. (eds.) (2023). *Curricoli digitali, Nuove intelligenze, nuovi diritti*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi P.G. (2013). Post-costruttivismo. L'attrito del reale, l'analisi pratica, le tecnologie. In E. Corbi. S. Oliverio (eds.), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 91-109). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ruggeri F. (2018). Il TPACK come framework concettuale per l'integrazione della tecnologia nell'insegnamento dell'Italiano LS/L2 in ambito universitario. *Italiano LinguaDue*, 2: 138-158.
- Sannipoli M. (2020). La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: possibili domande di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (2): 44-57.
- Tao D, Zhang J. (2021). Agency to transform: How did a grade 5 community co-configure dynamic knowledge building practices in a yearlong science inquiry? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16(3): 403-434.
- Tino C. (2024). Sviluppare la cultura per lo sviluppo sostenibile nelle scuole: Pratiche e funzione dei leader educativi. *Formazione & Insegnamento*, 22(2): 94-102.
- Tirotti S. (2024). Digital education: dalla scuola digitale all'intelligenza artificiale. *DigiCult, Scientific Journal on Digital Cultures*, 8 (2), 75-89.
- Trevisan O. (2023). *Ri-pensare la didattica nell'era digitale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Varela F. J., Rosch E., Thompson E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Venet M., Correa Molina E., Saussez F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1): 1-10.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. EUR 31006 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> (ultima consultazione: 30/06/2025).



- Vygotskij L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Vygotskij L. S. (1934/2012). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon et Y. Zinchenko (eds.) *Vygotskij, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 223-249). Moscou: MGU.
- Vygotskij L. S. (1934). Pensée et langage. Paris: La Dispute (trad. fr. Françoise Sève. Paris: La Dispute, 2019).
- Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Xodo C. (2016). Teorie della formazione, lavoro e pedagogia del lavoro. *Studium Educationis*, 3: 11-122.
- Xodo C. (2024). Educare il corpo, educare la persona. In A. Carapella, D. Lombello, C. Xodo (eds.), *La pratica sportiva come processo educativo* (pp. 19-30). Lecce: PensaMultiMedia.
- Yang T., Luo H., Sun D. (2022). Investigating the combined effects of group size and group composition in online discussion. *Active Learning in Higher Education*, 23(2): 115-128.
- Zambianchi E., Ferrarese G. (2021). Il modello dell'Universal Design for Learning a supporto della Didattica Digitale Integrata. *Formazione & Insegnamento*, 1: 522-532.
- Zambianchi E., Scarpa S. (2020). Embodied cognition e formazione del sé: verso un approccio enattivo allo studio della relazione educativa. *Formazione & Insegnamento*, 2:128-143.
- Zanniello G. (2020). La qualità della ricerca didattica. *Studi sulla Formazione*, 23(2): 77-85.



Allenare competenze trasversali. Il tennistavolo tra cura pedagogica e sfida al Parkinson

Developing Transversal Competences: Table Tennis as a Pedagogical Tool in the Context of Parkinson's Disease

Lara Balleri

PhD student, Università Telematica Pegaso, lara.balleri@unipegaso.it

Vannina Viviani

Coordinatore del Corso di tennistavolo per persone con Malattia di Parkinson. info@gs-villaguardia.it

Membro del Consiglio direttivo del Consiglio Sportivo di Villa Guardia (CO), con delega al safeguarding e alle attività culturali ed educative

Abstract

Recreational activities serve as a source of motivation for adults and promote the development of transversal skills. This paper analyses the experience of a table tennis project for individuals with Parkinson's disease carried out in Lombardy and its effects on quality of life and psychosocial well-being. Engaging in a stimulating athletic environment appears to have a positive impact on social interaction, self-efficacy, and individual planning, while also benefiting caregivers and their relationship with the person they care for. The experience highlights the role of sports associations and volunteers.

Keywords: table tennis; skills; associations; Parkinson's; caregiver.

Le attività ricreative sono fonte di motivazione negli adulti e favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali. Si analizza qui l'esperienza di un progetto di tennistavolo per persone con Malattia di Parkinson realizzato in Lombardia e gli effetti su qualità di vita e benessere psico-sociale. Vivere da atleti in un ambiente stimolante mostra di impattare positivamente su socialità, autoefficacia e progettualità individuale, oltre ad avere ricadute positive sui caregiver e sul loro rapporto con la persona di cui si prendono cura. L'esperienza si sofferma sul ruolo di associazioni sportive e volontari.

Parole chiave: tennis tavolo; competenze; associazionismo; parkinson; caregiver.

ARTICOLI AD ARGOMENTO LIBERO

Citation: Balleri L., Viviani V. (2025). Allenare competenze trasversali. Il tennistavolo tra cura pedagogica e sfida al Parkinson. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 199-213.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-13>

Authorship: Sebbene il contributo Allenare competenze trasversali. Il tennistavolo tra cura pedagogica e sfida al Parkinson sia il risultato di una riflessione e di una ricerca comune delle autrici, i paragrafi 1, 2, 3 e 4 vanno attribuiti a Lara Balleri e i paragrafi 5, 6, 7 e 8 a Vannina Viviani.



1. Stile di vita

Lo stile di vita si configura come un modello di comportamento influenzato dall'interazione tra caratteristiche personali, relazioni sociali e condizioni socioeconomiche e ambientali, come definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1998). A livello europeo, uno stile di vita sano è considerato un insieme di scelte e abitudini che rafforzano le capacità dell'organismo e favoriscono il benessere. La definizione di stile di vita, maturata attraverso l'analisi della letteratura scientifica e condivisa tra i partner europei, tiene conto della natura dinamica dello stile di vita, che si costruisce e si modifica costantemente in funzione del contesto e delle esperienze individuali. L'interazione tra dimensione personale e sociale determina il consolidamento di modelli comportamentali che costituiscono lo stile di vita dell'individuo e tutti questi elementi fanno parte del *sistema persona* (Maulini, 2006) e del modo in cui ciascuno organizza la propria vita.

Secondo un approccio biologico è la persona a determinare il proprio stile di vita, sua la volontà; nell'adozione di un determinato stile di vita, una lettura antropologica considera determinante l'approccio culturale; un osservatorio psicoanalitico considera in primo piano la personalità dell'individuo.

Secondo la prospettiva pedagogica, lo stile di vita si configura come sintesi dinamica di pensiero e azione, dal momento che il modo in cui la persona interpreta il proprio rapporto con il mondo trasforma l'intenzionalità in gesto, in scelta quotidiana e in abitudine. Lo stile di vita diventa così il luogo in cui la persona esercita la propria libertà, sperimenta la responsabilità e riconosce i valori che orientano le sue scelte. La cura educativa agisce in questa trama di significati, sostenendo la consapevolezza e favorendo la costruzione di orientamenti vitali e capaci di generare benessere e continuità interiore. Educare a uno stile di vita significa accompagnare la persona nel processo di chiarificazione delle ragioni che guidano l'agire personale e implica un lavoro di discernimento, che tiene insieme corpo, mente e relazioni, e richiede attenzione alle condizioni sociali e culturali che rendono possibile l'educabilità. La pedagogia generale e sociale osserva tali condizioni nella loro concretezza storica e simbolica, ragion per cui povertà, disuguaglianza, salute, malattia e vulnerabilità delineano lo sfondo entro cui si costruiscono o si interrompono le opportunità di formazione.

Si capisce come intervenire in maniera significativa sullo stile di vita richieda un'azione articolata su diversi livelli e come la persona costituisca il centro di queste trasformazioni e, al contempo, ne sia l'agente attivo. L'impatto dei fattori sociali nella costruzione delle abitudini individuali è rilevante e l'accesso a modelli di comportamento sani, l'alfabetizzazione sanitaria e il contesto culturale di riferimento determinano in larga parte le possibilità di adesione a uno stile di vita salutare. Sul piano personale, la capacità di osservare criticamente le proprie routine e di metterle in discussione è altrettanto funzionale.

Dal punto di vista educativo vogliamo qui soffermarci sulle abilità e le com-



petenze che consentono di agire una volta identificate le azioni da compiere per contrastare l'immobilità e il ripetersi di stili di vita che la persona ritiene non generino benessere; si comprende facilmente come siano interessate, in modalità tra loro complementare, consapevolezza, motivazione, autoefficacia e capacità decisionali. In questo senso, la pratica sportiva si offre come una palestra educativa, in cui si esercitano sia corpo e mente, sia volontà, responsabilità e capacità di costruire attivamente il proprio stile di vita.

Le persone fanno esperienza della nozione di *cambiamento di stile di vita* in maniera differente a seconda delle esperienze che caratterizzano i loro vissuti. Esso può presentarsi come una scelta e un bisogno propri, oppure come la necessaria risposta ad accadimenti esterni che impattano al punto tale da non poter essere compatibili con lo stile di vita preesistente. In quest'ultimo caso siamo in presenza di un cambiamento dettato dalla non prevedibilità degli eventi e, quindi, dall'impossibilità di controllarne l'incedere; ciò configura una fattispecie nella quale la nozione di cambiamento di stile di vita è appresa con un bagaglio personale e sociale che può condizionarne profondamente la percezione e l'elaborazione. È questo il caso di una diagnosi di malattia, specie nei quadri di malattie degenerative, che mette alla prova anche il senso di autoefficacia della persona malata, dal momento che le sue azioni si possono mostrare non particolarmente efficaci nel fronteggiare una condizione che impatta decisamente sulla sua routine.

2. Life skills e malattia

Nei quadri motivazionali in cui la malattia si presenta in maniera anche totalizzante o nei quali l'inserimento di un nuovo farmaco può temporaneamente compromettere i progressi raggiunti, la capacità strategica di progettare le azioni alla base di propri comportamenti deve necessariamente prevedere la generazione di benefici anche sul piano dell'efficacia personale. In altre parole, a fronte di vissuti demotivanti, una nuova motivazione può collocarsi in progetti che sappiano chiamare in causa il senso di autoefficacia della persona in relazione ai propri (nuovi) bisogni e obiettivi: questo iter configura l'autodeterminazione della persona. Ciò significa che deve divenire parte costituente del proprio stile di vita anche effettuare azioni che rafforzino il senso di autoefficacia della persona allenandolo e insistendo su esso come obiettivo di per sé. L'autoefficacia, secondo Bandura, è la credenza nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per gestire specifiche situazioni e raggiungere determinati risultati, credenza che riguarda la percezione soggettiva che l'individuo ha delle proprie capacità (Bandura, 2000). Le fonti della convinzione di autoefficacia, dal momento che si tratta di una credenza sviluppata e non innata, sono principalmente *le esperienze precedenti*, quindi il bagaglio di storia dei successi e degli insuccessi personali, *le esperienze vicarianti*, che permettono di apprendere la propria capacità a partire dall'osser-



vazione di quelle altrui in azione, *la persuasione verbale*, che giunge come parere autorevole su di sé, fornito da persone che si reputano competenti, e, infine, *gli stati fisiologici e affettivi*, ovvero la condizione generale in cui la persona si trova nel momento specifico e, quindi, la sua capacità e possibilità di attingere alle proprie risorse.

Affinché il cambiamento generale sia concepito in maniera meglio orientata alla complessità del concetto stesso di «stile di vita» occorre che le scelte quotidiane contribuiscano al consolidamento di abitudini virtuose, determinino una maggiore regolarità dei vissuti e il rafforzamento della propria autodeterminazione. Intervenire sullo stile di vita significa, in altre parole, implementare competenze capaci di conferire maggior valore all'esistenza; in ambito educativo, questa azione si traduce in esperienze coerenti con le proprie scelte personali e riafferma la possibilità di controllo sugli eventi significativi. Ciò attiva e ri-attiva un processo che porta la persona a scegliere, tra le possibilità interne, quelle che è possibile attuare nella realtà esterna (Maulini, 2006); a lei il compito di scegliere e il senso di responsabilità che ne consegue, in una posizione che la vede protagonista della propria vita (Bruscaglioni, 2004).

Anche da questa breve analisi emerge come il legame tra stile di vita e competenze personali risulta particolarmente rilevante quando si affrontano situazioni di malattia nelle quali la possibilità di gestire attivamente alcuni aspetti della propria quotidianità può tradursi in un miglioramento della qualità della vita. Il presente contributo si propone di approfondire questa connessione, con particolare riferimento allo sport e al progetto di tennistavolo, promosso dal Gruppo Sportivo Villa Guardia, che ha coinvolto persone con malattia di Parkinson. In questo senso il termine «sport» pare sintetizzare le tre componenti fondamentali della pratica motoria e sportiva (Piéron, 1989), ovvero corpo, gioco e movimento, nell'idea che lo sport possa costituirsi come catalizzatore per le competenze di carattere personale e sociale e per la capacità di imparare a imparare.

3. Salute e malattia

Coerentemente con la prospettiva bio-psico-sociale delineata dall'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, la salute e la qualità della vita si possono intendere come il risultato di un equilibrio in continuo divenire tra corpo, mente e relazioni. Il funzionamento umano nasce dall'intreccio tra attività, partecipazione e contesto, in una rete di fattori personali e ambientali che si influenzano reciprocamente. In questa visione, la salute non coincide con l'assenza di malattia configurandosi, piuttosto, come una condizione di completo benessere fisico, mentale e sociale (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2021). Questa prospettiva invita a una riflessione più ampia sul rapporto tra malattia e qualità della vita, poiché se il benessere deriva da uno stato fisiologico ottimale, dipende anche dalla



capacità della persona di partecipare attivamente alla gestione della propria condizione. In questo modo, le abitudini quotidiane si mostrano rilevanti nel costruire una convivenza consapevole e proattiva con la malattia ed è a partire da questa visione integrata della salute che si colloca l'approccio pedagogico, il quale incoraggia il soggetto a concentrarsi sugli aspetti della propria vita su cui può esercitare un'influenza significativa. La pedagogia entra dunque nel discorso sulla salute come pratica orientata alla valorizzazione delle risorse, affinché la persona possa attivarsi e rimanere partecipe del proprio equilibrio bio-psico-sociale.

Tale orientamento, che trova una base teorica nel concetto di «salutogenesi», proposto dal sociologo Aaron Antonovsky, suggerisce che il benessere individuale non dipenda esclusivamente dall'assenza di fattori di rischio, ma dalla capacità di valorizzare le risorse personali per mantenere un equilibrio positivo (2010). Il cambiamento di prospettiva è evidente: la malattia non è concepita come una condizione da subire, ma in quanto contesto all'interno del quale è possibile attivare strategie per migliorare la propria qualità di vita. Questo passaggio è particolarmente rilevante nel caso delle malattie neurodegenerative, in cui la perdita di controllo sulla propria condizione rappresenta una delle sfide più complesse; in questa condizione, diventa un fattore determinante per il benessere della persona percepire di avere margine d'azione, poter prendere decisioni consapevoli e incidere così su alcuni aspetti della propria quotidianità.

La teoria del «senso di coerenza», elaborata da Antonovsky, fornisce una chiave interpretativa efficace delineando come la persona sia in grado di affrontare meglio le difficoltà quando percepisce il proprio mondo come comprensibile, gestibile e significativo. In questa stessa direzione, Cambi (2005) riconosce nella *cura sui* un dispositivo pedagogico di grande valore formativo, capace di sostenere il soggetto nel processo di costruzione di senso e di responsabilità verso sé stesso. La cura di sé si configura come pratica riflessiva e generativa, un esercizio continuo con cui la persona impara a darsi forma e a ritrovare equilibrio, intrecciando consapevolezza e memoria nel proprio progetto di vita. In tal modo la cura di sé diviene la condizione educativa che rende possibile la coerenza esistenziale e l'autonomia del soggetto, in sintonia con la visione salutogenica della salute come capacità di vivere in modo significativo e partecipato.

Questa prospettiva richiama una pedagogia centrata sulla formazione integrale della persona, che considera la volontà di prendersi cura di sé come premessa per lo sviluppo di competenze personali e relazionali. Attraverso la cura di sé si apprendono forme di consapevolezza, di riflessione e di autoregolazione che costituiscono la base di ogni processo di apprendimento, che possa accompagnare la persona lungo le esperienze di un'intera vita. Tra le competenze chiave individuate dall'Unione Europea per l'apprendimento permanente, la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare assume un ruolo centrale in questo scenario; si tratta infatti di una competenza trasversale che comprende diversi aspetti fondamentali, tra cui la capacità di riflettere su sé stessi, gestire efficace-



mente il proprio tempo e le informazioni a disposizione, collaborare in modo costruttivo con gli altri e sviluppare strategie di apprendimento autonomo. Questi elementi sono direttamente collegati alla gestione della malattia nel loro influenzare la capacità della persona di affrontare le sfide quotidiane, adattarsi ai cambiamenti e mantenere un atteggiamento attivo e propositivo. Nel quadro del Life Comp del 2020, il framework europeo per lo sviluppo delle competenze personali e sociali, questa competenza viene articolata in tre dimensioni principali. Abbiamo una dimensione personale, che include la capacità di autoregolazione, flessibilità e gestione del proprio benessere; una dimensione sociale, che riguarda l'empatia, la comunicazione e la collaborazione; e una dimensione legata all'apprendimento, che comprende la capacità di crescita personale, il pensiero critico e la gestione autonoma del proprio percorso di apprendimento. Quando si affronta una malattia cronica o degenerativa, la sinergia tra questi elementi può rendere la persona attiva e protagonista. La capacità di autoregolazione aiuta a gestire lo stress e a mantenere un equilibrio emotivo; la flessibilità permette di ridefinire la propria quotidianità adattandosi alle nuove esigenze; la gestione del benessere favorisce un approccio attivo alla cura di sé. Sul piano sociale, l'empatia consente una migliore interazione con *caregiver* e operatori sanitari, facilitando una comunicazione chiara ed efficace, mentre la collaborazione permette di costruire reti di supporto che possono fare la differenza nel percorso di malattia. La dimensione dell'apprendimento, infine, si esprime nella capacità di affrontare le sfide con determinazione, di interpretare criticamente le informazioni in proprio possesso e di aggiornarsi sulle strategie e le risorse disponibili per migliorare la propria qualità di vita. Tali competenze, ben oltre la gestione della malattia, rappresentano obiettivi educativi fondamentali che la pratica sportiva può contribuire ad allenare quotidianamente in contesti realistici e significativi. Come sottolinea Di Bari (2020), la corporeità non rappresenta solo una dimensione biologica, ma costituisce la condizione stessa dell'azione e della conoscenza; è attraverso di essa che la persona si apre al mondo, entra in contatto con l'altro e costruisce la propria identità. In questa direzione, l'esperienza motoria e ludica assume un valore formativo essenziale, poiché consente di intrecciare emozioni, affetti e pensiero, generando processi di consapevolezza e partecipazione.

4. Caregiving e competenze trasversali

Abbiamo visto come la sollecitazione costante di determinate competenze nella persona malata possa alimentare un esercizio di adattamento che le permette di diventare sempre più capace di gestire la propria condizione. Più si applicano strategie di autoregolazione, più diventa naturale affrontare lo stress; più si coltivano la comunicazione e l'empatia, più si rafforzano le relazioni di supporto; più si sviluppa la capacità di apprendere, più aumenta l'autonomia nella gestione della ma-



lattia. Questo processo genera una dinamica nella quale la persona, oltre a migliorare la propria condizione, porta valore attraverso le interazioni che ha con il proprio contesto di riferimento. Si tratta di una serie di azioni compiute dalla persona malata che inevitabilmente coinvolgono anche il caregiver, la cui presenza si rivela insostituibile nel sostegno e nell'accompagnamento quotidiano. Si vuole qui fare deciso riferimento al «caregiver di tipo informale», quindi non l'operatore dei servizi di cura che opera in strutture formalizzate, ma il familiare, l'amico, la persona cara che aiuta il malato nella vita quotidiana in funzione di legami affettivi, a titolo gratuito e al di fuori di un quadro occupazionale (Fondazione Turati, 2018); sappiamo anche che si tratta di un ruolo ricoperto da donne, nella maggioranza dei casi.

La figura del caregiver si trova ad affrontare numerose sfide affinché l'attività quotidiana non comprometta il suo benessere psicofisico. Sul piano sociale, per esempio, è alto il rischio di isolamento dal momento che le funzioni di cura assorbono così tanto il caregiver da impattare sul tempo delle relazioni sociali e anche perché la sua indispensabilità rischia di caricare di sensi di colpa i momenti che egli vive lontano dall'assistito. La condizione di interdipendenza è particolarmente intensa e la necessità di far fronte ai molti bisogni della persona malata, unita al coinvolgimento emotivo che egli vive nei suoi confronti, possono rendere difficile il dialogo e generare forme di emotività espressa o inespressa, che non di rado sfociano in burnout ed esaurimento (Fondazione Turati, 2018). Si capisce come il bisogno di cura pedagogica del caregiver sia da considerare centrale nello stile di vita del malato stesso. La cura, nella prospettiva pedagogica, non è solo aiuto o assistenza; è un atto intenzionale di relazione e formazione, un modo di essere in presenza dell'altro che implica responsabilità, ascolto e reciprocità. Come ricorda Cambi (2009), essa rappresenta una delle categorie fondative del pensiero pedagogico, articolandosi nei gesti del prendersi cura, dell'aver cura e della cura di sé. La cura pedagogica, dunque, si pone come processo circolare che trova senso nella continuità della relazione. In questa cornice, il caregiver è colui che sostiene e anche colui che apprende; la sua esperienza diventa luogo educativo, spazio di consapevolezza e di rielaborazione, coerente con la visione ecologica della cura come equilibrio tra sé, l'altro e l'ambiente. L'impegno attivo e consapevole del malato, allo stesso modo, contribuisce ad alleggerire il carico percepito dal caregiver, generando un clima di reciproca fiducia e maggiore coinvolgimento, con positive ricadute così anche sulla persona malata che fa esperienza del prendersi cura dell'altro, anziché vivere la frustrazione di non riuscire a farlo.

Affinché le intenzioni si trasformino in pratiche concrete, quindi costituiscano i tasselli di uno stile di cura reciproco, diviene utile attivare le reti di conoscenze familiari, amicali, territoriali e sociali necessarie a rispondere ai nuovi bisogni di cui si è preso consapevolezza. La letteratura accademica sottolinea l'importanza delle attività ricreative nel supportare le persone sole, anziane o malate, offrendo



loro opportunità di socializzazione, stimolazione cognitiva e miglioramento del benessere complessivo.

Spesso la malattia e il caregiving sono vissuti in una dimensione di costante serietà, dimenticando che il gioco e il divertimento non sono prerogativa dell'infanzia. Attività ludiche come il gioco di carte, giochi da tavolo o laboratori di teatro, piuttosto, possono offrire momenti di leggerezza e connessione umana che contrastano ansia e fatica emotiva e offrono momenti di svago che contribuiscono al benessere psicofisico e alla coesione sociale. Uscire dalla routine domestica, condividere attività piacevoli e incontrare altre persone con esperienze simili permette anche ai caregiver di confrontarsi, acquisire nuove informazioni e trovare supporto emotivo. Per i caregiver è importante saper gestire le emozioni e cercare il sostegno di altri caregiver per riconoscere e condividere opinioni e preoccupazioni con persone che sono in grado di comprendere e di non giudicare (De La Serna, Moreno Toledo, 2021). Il confronto tra pari, se da una parte sollecita lo sviluppo di competenze sociali fondamentali, dall'altra favorisce un apprendimento di nuove strategie pratiche che passa dalla condivisione delle esperienze; la possibilità di sentirsi compresi senza dover continuamente spiegare la propria situazione aggiunge valore al dialogo e dà vita a comunità di sostegno e reti sociali che possono sostenere un cambiamento costante, dando vita a nuovi e duraturi stili di vita.

5. Il progetto “I benefici del tennistavolo per il Parkinson”

L'educazione del corpo non può essere disgiunta da quella della persona nella sua interezza e lo sport diventa così un laboratorio pedagogico di valori, esperienze e relazioni, un ambito educativo intriso di significati anche sociali e morali (Isidori, 2017). È proprio da questa prospettiva che nasce il progetto “I benefici del tennistavolo per il Parkinson”, con l'intento, cioè, di coniugare pratica sportiva, relazione educativa e benessere integrale per persone con malattia di Parkinson e i loro caregiver. Nell'autunno 2023 il Gruppo Sportivo Villa Guardia ha raccolto la proposta di una cittadina, moglie di un uomo affetto da malattia di Parkinson, di avviare un corso ispirato ad un'iniziativa attiva da molto tempo in Germania, dedicato a questa utenza. Il contesto dell'Associazione sportiva non si proponeva come già strutturato ed organizzato per avviare percorsi sportivi dedicati ad atleti con specifiche patologie, ma ha ritenuto di potersi adoperare al proposito grazie al sostegno di realtà specializzate, come l'Associazione Parkinson Sezione di Como, e di altri specialisti competenti. In fase di start up il progetto ha dimostrato di sollecitare un grande entusiasmo collettivo e un'ampia partecipazione di volontari, elementi imprescindibili per rispondere ad un'esigenza sociale specifica, per la quale è stato previsto un servizio *ad hoc* che fosse in grado di coprire adeguatamente un vuoto di servizio nel territorio. Tutto il gruppo coinvolto ha incontrato in un momento formativo frontale un neurologo e una psicologa



specializzati in malattie neurodegenerative, al fine di ottenere le conoscenze necessarie, utili sia alla relazione che all'accompagnamento fisico degli atleti con malattia di Parkinson nello specifico contesto. Si è così affrontata una panoramica generale dedicata alla conoscenza della patologia: diagnosi, sintomi, cause, fattori ambientali, cure riabilitative e farmacologiche. In particolare, si è sottolineato quanto, anche a fronte di una volontà specifica di movimento, la persona con Parkinson non sempre riesca a generare il gesto richiesto e desiderato e, quindi, come l'allenatore possa prevenire la frustrazione nell'atleta pur stimolandone l'azione.

Il progetto si è configurato nella pratica come un corso di tennistavolo rivolto a persone con malattia di Parkinson, amboessesi, con cadenza settimanale, che ha avuto avvio nel mese di novembre 2023 e al momento in cui se ne scrive risulta ancora in piena attività. Lo spazio all'interno del quale hanno luogo gli allenamenti è una palestra attrezzata adeguatamente con dodici tavoli da tennistavolo di tipo agonistico, per poter ospitare un numero previsto inizialmente di massimo dieci persone. La durata del tempo di allenamento è stata immaginata in funzione della sicurezza degli stessi atleti, che deve essere assicurata dalla presenza di un'adeguata assistenza sul campo. Ad affiancare gli atleti e ad allenarli sono un gruppo di pongisti agonisti, istruttori in pensione e, in generale, volontari di campo, tutte persone che prestano il proprio tempo per insegnare all'utenza a giocare a tennistavolo e che sono disponibili ad assisterli nelle necessità sul campo. Queste ultime consistono nell'accompagnamento al tavolo o alle postazioni dedicate alla pausa, nella raccolta delle palline e nella predisposizione di quanto necessario (racchette, reti, divisori); in considerazione della variabilità dei sintomi tra le diverse persone, e anche nello stesso atleta ma in periodi differenti, in maniera altamente flessibile, si è prevista la disponibilità di circa 20 persone che potessero rafforzare l'assistenza sul campo al bisogno. Si è compreso che sono necessari uno o due volontari per ciascun atleta, anche in considerazione degli allenamenti che, in maniera progressiva, coinvolgono gli atleti e devono poterli stimolare senza badare, per esempio, al numero di palline che sarà necessario lasciar cadere per concretizzare ogni nuovo apprendimento (raccolte appunto dai volontari di campo).

La presenza di professionisti competenti a disposizione di coloro che si relazionano con gli atleti coinvolti è stata fondamentale sia per rendere il servizio affidabile sia per consentire ai volontari di crescere in quanto ad autonomia e padronanza del ruolo; nell'arco dei mesi, le stesse figure professionali hanno fatto visita all'Associazione più volte proprio in occasione degli allenamenti per riprendere le nozioni condivise e dare suggerimenti a partire dai nuovi bisogni emersi direttamente dal campo da gioco. La formazione ha potuto mettere a sistema l'entusiasmo e la buona volontà dei volontari con la competenza necessaria a interagire con questi atleti; allo stesso modo, ha inciso fortemente sull'approccio educativo che gli stessi istruttori hanno con gli atleti, dal momento che ha permesso loro di comprendere come e fino a quale punto poter stimolare un atleta portatore di



una patologia, che si caratterizza per essere portatrice di sintomi estremamente invasivi sulla rigidità corporea e la limitata reattività.

Durante l'allenamento, i caregiver accompagnatori hanno uno spazio dedicato dove poter assistere gli atleti che necessitano di un supporto in caso di vestizione e che permette loro sia di seguire visivamente i loro cari durante l'allenamento sia di ritagliarsi un momento nel quale non è richiesta la loro disponibilità.

Nel corso del progetto è stata condotta una rilevazione secondo un approccio qualitativo di tipo descrittivo-interpretativo, con l'obiettivo di restituire la dimensione educativa e relazionale dei processi attivati nel contesto sportivo. Sono state raccolte interviste semi-strutturate ai caregiver, volte a esplorare percezioni, aspettative e cambiamenti osservati nel tempo; parallelamente sono stati annotati i feedback spontanei degli atleti e dei familiari, emersi sia durante gli incontri sia nei momenti informali di scambio. Le osservazioni non partecipate, integrate ai registri delle presenze, hanno consentito di cogliere comportamenti spontanei, dinamiche relazionali e modalità di partecipazione dei singoli.

Sebbene inizialmente fosse previsto l'utilizzo di un diario di bordo individuale, questo strumento non è stato adottato dagli atleti; alcuni, in particolare quelli più autonomi e attivi nella gestione della propria condizione, hanno monitorato i progressi a modo loro. Tuttavia, tale pratica non è risultata omogenea all'interno del gruppo e non rappresenta un elemento condiviso da tutti, motivo per cui non può essere descritta come parte strutturale del percorso. Ai materiali qualitativi si sono affiancati i dati emersi dai questionari somministrati nel corso del progetto.

6. Obiettivi del Progetto

Il progetto descritto è nato con l'ambizione di andare oltre l'attività ricreativa, proponendo lo sport come ambiente educativo in cui ogni soggetto – volontari, atleti, caregiver – possa esprimere sé e sviluppare il proprio potenziale. La formazione, unitamente alla pratica in campo e a tutta la rete relazionale coinvolta, ha consentito di sollecitare miglioramenti negli atleti sia dal punto di vista fisico che di benessere generale. In fase progettuale si è partiti da alcune considerazioni, legate al fatto che l'azione ripetuta e rapida del tennistavolo potesse certamente portare a un miglioramento della coordinazione motoria (coordinazione occhio-mano, reattività negli spostamenti, maggior equilibrio e flessibilità) o dell'aumento stesso della mobilità a livello generale, anche se dati evidenti sarebbe stato possibile ricavarli solo con numero più alto di allenamenti settimanali. In considerazione di questo dato, fortemente dettato dalla specificità degli atleti che si voleva coinvolgere, si è deciso di concentrare le risorse e i successivi passi progettuali verso ciò che poteva generare un concreto e immediato beneficio a livello psicofisico. Ciò ha significato porsi come obiettivo di sollecitare miglioramenti per ciò che concerne il livello di stress e la condizione dell'umore, la socialità degli



atleti e anche sul piano cognitivo. A questo proposito, è necessario focalizzare che, per la durata dell'allenamento, l'individuo affetto da Malattia di Parkinson sveste i panni del paziente per indossare quelli dell'atleta; questo porta benessere psicologico generale, un aumento dell'interazione sociale e dell'autonomia, fattori di protezione rispetto ad ansia e depressione. Inoltre, in merito alla dimensione cognitiva, interessata sia dalla malattia di Parkinson sia dall'attività sportiva condotta, è degno di nota che il tennistavolo obbliga l'atleta a prevedere la traiettoria della pallina e a rispondere rapidamente, ma non solo; attuare una strategia di risposta tipica dell'attività competitiva, fa sì che l'atleta individui gli accorgimenti che lo mettono in sicurezza rispetto ai personali sintomi (per esempio, per alcuni, appoggiarsi con una mano al tavolo per mantenere uno stato di equilibrio). Questa ampia attivazione e le strategie di autoaiuto messe in atto sono un esempio dell'ampio coinvolgimento generato nell'atleta con Malattia di Parkinson dall'attività di tennistavolo.

Degna di nota è la partecipazione regolare di tutti gli iscritti, fatta eccezione per i momenti nei quali gli atleti effettuano i ricoveri periodici dedicati alla riabilitazione in clinica o in momenti di cambio della terapia farmacologica.

Inoltre, in diverse occasioni di interazione (anche in chat informali), si è potuto notare come il giocatore riesca a spaziare oltre il solo argomento della malattia, affrontando tematiche varie, anche inerenti lo sport, e manifestando così un sé non interamente concentrato sul tema della malattia. I caregiver hanno fatto presente anche una cresciuta proattività da parte degli atleti, che li hanno portato ad uscire di casa per partecipare all'allenamento, a partire invece da routine vissute in quasi completa inattività. In taluni casi si è registrato che anche quando l'atleta non si sente sufficientemente bene per sostenere il proprio allenamento si reca in ogni caso in palestra per stare con i compagni di corso.

Lo sport si è mostrato, in questo caso, attività ludica prima di tutto i cui benefici sportivi, nel lungo termine, non vengono più considerati un fine, ma un plus. In questo spazio condiviso, la persona con malattia di Parkinson sperimenta una nuova continuità tra gesto, pensiero e relazione, ritrovando nel movimento una forma di espressione personale e di contatto con gli altri. L'esperienza corporea diventa linguaggio, luogo di riconoscimento e di costruzione di significato. L'autoefficacia si iscrive così in un percorso educativo che accompagna la persona a riorientare la propria identità e a vivere in modo più pieno la partecipazione alla vita quotidiana. In questa prospettiva, l'approccio per competenze acquista spessore pedagogico quando si intreccia con la prospettiva del funzionamento umano delineata dall'ICF. Le competenze emergono come possibilità di agire in modo significativo all'interno delle relazioni e dei contesti di vita; si manifestano nel modo in cui la persona partecipa, collabora, assume ruoli e costruisce fiducia nella propria efficacia. Nel progetto di tennistavolo, tale integrazione è diventata evidente e la pratica sportiva ha favorito l'incontro tra capacità individuali e condizioni ambientali a vantaggio di un più ampio apprendimento.



7. Risultati

L'integrazione delle testimonianze, delle osservazioni e dei dati raccolti ha consentito di monitorare l'andamento del progetto, mettendo in evidenza sia gli esiti visibili della pratica sportiva, sia i processi educativi, motivazionali e relazionali che ne hanno sostenuto lo sviluppo. È stato rilevato che il 100% dei partecipanti desidera proseguire l'attività, segnando un cambiamento significativo rispetto a una condizione precedente caratterizzata, per molti, da totale inattività fisica, intesa in senso sportivo. L'analisi dei dati suggerisce inoltre che coloro che praticano da più tempo riportano benefici maggiori.

Numerosi atleti hanno espresso il desiderio di aumentare la frequenza degli allenamenti e richiesto la possibilità di un doppio appuntamento settimanale.

Si vuole riportare il dato dell'incremento progressivo delle richieste di partecipazione, in parte dovuto a una condivisione dell'esperienza da parte degli atleti stessi soprattutto in contesti sanitari (spesso gli atleti hanno raccontato di essere venuti a conoscenza dell'iniziativa in occasione di brevi chiacchierate avvenute nelle sale d'attesa delle strutture specializzate). Nelle prime settimane il percorso ha visto protagonisti circa 6-7 atleti con Malattia di Parkinson, coinvolti tra i tesserati dell'Associazione Parkinson di Como; a seguito anche di alcuni articoli comparso sulla stampa locale, il corso si è velocemente trasformato da test ad un percorso consolidato che conta, ad aprile 2025: circa 25 atleti con malattia di Parkinson, 6 istruttori agonisti, 1 coordinatore generale ed oltre 20 volontari di campo (accompagnatori, assistenti di campo, raccattapalle, ecc.).

A fronte degli obiettivi prefissati in fase progettuale, già dopo pochi mesi di attività si sono potuti apprezzare importanti risultati, ai quali se ne sono affiancati altri non specificatamente prefissati, specie in relazione a una ritrovata amicalità e ad un'attivazione in termini di mutuo aiuto tra gli atleti partecipanti, agiti oltre gli spazi della palestra stessa. La condivisione e la relazione che sono nate spontaneamente nel gruppo di atleti hanno portato all'aumento dell'attività ludico-sportiva di quasi tutti gli atleti, che hanno così inserito all'interno della propria routine corsi di tango terapia, di camminata metabolica, personal training e *nordic walking*. Alcuni di essi, ad ulteriore evidenza del cambiamento, sono passati dal possedere una certificazione del medico di base utile allo svolgimento delle attività (anche ai fini assicurativi) al dover richiedere un certificato medico agonistico per poter partecipare ad occasioni di competizione regionale, provinciale e nazionale. A tal proposito, all'interno dell'ordinaria attività di allenamento, sono stati inseriti brevi tornei interni, su partecipazione spontanea che hanno visto l'attivazione circa del 90% degli atleti; in queste occasioni, in particolare, si è potuto osservare come atleti che risultavano molto *rituali* in occasione della normale attività, mostrassero un'inattesa tenacia e un inedito spirito competitivo in presenza di un tabellone da punteggio competitivo. In alcuni casi è stato anche possibile organizzare tornei in "doppio", alimentando spirito di squadra e *fair play*. Il per-



corso ha visto inoltre la partecipazione di tre atleti e due istruttori al *PingPongParkinson World ChampionShip 2024* che si è tenuto a Lasko, in Slovenia. Nell'ultimo anno si è inoltre registrato un leggero aumento del numero di atleti che hanno preso parte ai mondiali, ulteriore segnale dell'evoluzione del gruppo e dell'interesse crescente verso la pratica sportiva come esperienza significativa e motivante.

Da osservazioni recenti emerge anche un cambiamento nel profilo dei nuovi partecipanti, mediamente più giovani rispetto ai primi iscritti. Questo dato appare coerente con la crescente percezione del corso come un vero e proprio allenamento, strutturato e orientato al miglioramento funzionale, piuttosto che come un'attività esclusivamente ludica o di natura volontaristica.

A questa restituzione, si aggiunga il coinvolgimento che alcuni atleti hanno espresso anche in termini sociali, incontrando per un allenamento condiviso una classe della scuola secondaria di secondo grado di un istituto ad indirizzo sportivo di Como; in quell'occasione hanno anche avuto modo di confrontarsi verbalmente sulle esigenze degli individui con Malattia di Parkinson e condividere in prima persona entusiasmi e benefici dello sport per questa categoria di atleti.

L'incremento negli atleti dell'autonomia e di una visione più ottimistica delle giornate hanno di riflesso portato benefici anche ai caregiver, che hanno trovato nell'accompagnamento al corso un momento di condivisione con i propri pari e nuovi spazi di respiro, passando da una presenza fisica a bordo campo di carattere quasi assistenziale ad una *assenza* per l'intera ora di allenamento. La positiva ricaduta sui caregiver rafforza ancora di più i risultati dell'iniziativa che, letti in chiave pedagogica, confermano l'efficacia dello sport come dispositivo educativo capace di generare cambiamenti significativi nella percezione di sé, nella capacità di costruire il proprio progetto personale e nella qualità delle relazioni.

Il valore del progetto, tuttavia, si è esteso anche oltre il gruppo direttamente coinvolto e l'esperienza condotta ha suscitato l'interesse di ulteriori stakeholder del territorio; tra questi, l'Assessorato ai Servizi Sociali del Comune, che ha avviato un dialogo per valutare possibili forme e sviluppi. Parallelamente, il progetto ha iniziato a estendersi anche nei paesi limitrofi, un segnale significativo della credibilità raggiunta dall'iniziativa, oggi percepita come un'attività strutturata e orientata al benessere dell'atleta con malattia di Parkinson.

L'insieme delle osservazioni raccolte nel corso del progetto – dai questionari, dai feedback informali, dalle testimonianze degli atleti e delle loro famiglie – ha evidenziato l'importanza di documentare quanto osservato allo scopo di rendere accessibile in maniera più ampia e condivisa un'esperienza che è auspicabile non resti confinata in un solo territorio, così come non lo sono le esigenze a cui risponde.



8. Conclusioni

Il progetto “I benefici del tennistavolo per il Parkinson” ha comportato un’assunzione di rischi, come sempre accade quando si va a creare qualcosa che prima non c’era e si deve interagire con un’utenza che non è quella già fidelizzata. Ciononostante, è stato molto forte lo spirito che l’ha sostenuta e intenso il dialogo con l’Associazione Parkinson di Como che ha potuto dar voce al servizio e al suo essere dedicato alle persone con malattia di Parkinson. Dal momento del suo avvio, il progetto ha visto un crescendo di notorietà e, al tempo stesso, un calo della diffidenza nei confronti di un’iniziativa del tutto inedita nel territorio.

L’esperienza dimostra come lo sport, quando agito in contesti informali, consapevolmente orientati alla cura della persona, possa diventare uno spazio educativo concreto. In questo progetto, il tennistavolo è diventato molto più di un’attività sportiva: uno strumento per riscoprire sé stessi, per allenarsi alla vita e per costruire significati condivisi. In linea con la visione olistica e inclusiva della pratica sportiva promossa oggi a livello pedagogico, questa esperienza mostra come il benessere possa essere coltivato anche – e soprattutto – dove si sceglie di prendersi cura delle relazioni e delle possibilità dell’essere umano, in ogni condizione. Il progetto presentato, sebbene nato da un bisogno locale, si inserisce in una più ampia visione che riconosce nella pratica sportiva un mezzo educativo potente per promuovere benessere, inclusione e cittadinanza attiva, soprattutto in presenza di condizioni di fragilità. È in questa prospettiva che l’universalizzazione dello sport si configura non solo come tendenza culturale, ma come esigenza pedagogica del nostro tempo.

Bibliografia

- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bruscaglioni M. (2004). La formazione dei formatori per l’acquisizione di metacompetenze. In ISFOL (ed.), *Apprendimento di competenze strategiche* (pp. 279-335). Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2009). *La cura in pedagogia: note critiche*. Corso di perfezionamento “Curricolo verticale e nuova professionalità docente nella scuola primaria e secondaria”, Università di Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione.
- Causarano P. (2009). La storia dell’educazione. In C. Betti et al. (a cura di), *Percorsi storici della formazione* (pp. 29–46). Milano: Apogeo.
- Di Bari C. (2020). Pedagogia del corpo e dello sport. In A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, & D. Sarsini (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Fondazione Turati (2018). *La solitudine del Caregiver. Politiche e strumenti innovativi per prendersi cura di chi cura*. Firenze: Lucia Pugliese Editore – Il Pozzo di Micene.



- Isidori E. (2017). *Pedagogia e sport: La dimensione epistemologica ed etico-sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Moisés De La Serna J., Moreno Toledo Á. (2021). *Il Morbo Di Parkinson: Le Fasi Finali*. Tektime.
- Maulini C. (2006). *Pedagogia, benessere e sport*. Roma: Aracne.
- Piéron M. (1989). *Metodologia dell'insegnamento dell'educazione fisica e dell'attività sportiva*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (1998). *Glossario della Promozione della Salute*. Trad. it. a cura del Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute – DoRS. https://www.dors.it/documentazione/testo/201303/OMS_Glossario%201998_Italiano.pdf
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2021). *Glossario della Promozione della Salute – Edizione aggiornata*. Trad. it. a cura del Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute – DoRS. https://www.dors.it/wp-content/uploads/-2024/01/2021_Glossario-OMS-HP_volume-240807.pdf
- Sala A., Punie, Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>
- Simonelli I., Simonelli F. (2010). *Atlante concettuale della salutogenesi*. Milano: FrancoAngeli.



Lavorare per il cambiamento: spunti dalle comunità terapeutiche per ripensare il lavoro

Work for Change: Insights from Therapeutic Communities for Reimagining Work

Giovanni Castiglione

*Docente di ruolo di scuola secondaria (A018); Dottorando di ricerca – Università di Catania
giovanni.castiglione@phd.unict.it*

Abstract

The present contribution, drawing on interviews with educators and residents in two therapeutic communities for substance use disorders, offers a pedagogical, transformative understanding of work by examining its role in fostering change in addiction. Conceived as a site of personal realization, work becomes a privileged arena for education and transformation, activating identity revision, the exercise of agency, and the cultivation of responsibility. The analysis informs a rethinking of a transformative pedagogy of work.

Keywords: Transformative learning; Pedagogy of work; Therapeutic communities; Addiction recovery; Professional identity.

Il presente contributo, a partire dall'analisi delle interviste di educatori e utenti di due comunità terapeutiche per le dipendenze, si propone una lettura pedagogica e trasformativa del lavoro a partire dal suo ruolo nel promuovere il cambiamento nelle dipendenze patologiche. Il lavoro, come espressione della realizzazione individuale, è il luogo ideale per la formazione e la trasformazione dell'individuo, attivando processi di revisione identitaria, esercizio dell'agency e costruzione della responsabilità. Ne derivano indicazioni per ripensare una pedagogia del lavoro in ottica trasformativa.

Parole chiave: Apprendimento trasformativo; Pedagogia del lavoro; Comunità terapeutiche; Recovery dalle dipendenze; Identità professionale.

ARTICOLI AD ARGOMENTO LIBERO

Citation: Castiglione G. (2025). Lavorare per il cambiamento: spunti dalle comunità terapeutiche per ripensare il lavoro. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 214-224.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-14>



Introduzione

Il recovery dalle dipendenze è un processo complesso che coinvolge interamente il soggetto, con un'interazione tra dimensioni biologico-genetiche, neurologiche, psicologiche, sociali e educative (Wangensteen, Hystad, 2022). Nonostante la prospettiva biomedica e farmacologica tenda a porsi come il modello più diffuso e robusto nell'influenzare il dibattito sul tema, la letteratura recente, assumendo un'ottica biopsicosociale, lo ridefinisce come processo che mira a ripristinare il benessere complessivo e l'integrale partecipazione della persona alla vita della comunità (Best, Hennessy, 2022). In questo quadro l'esperienza di recovery, da un punto di vista pedagogico, può essere compresa come una vera e propria esperienza trasformativa (Mezirow, 2003) che coinvolge il soggetto in una revisione delle proprie prospettive di significato (Castiglione, 2023).

Uno dei dispositivi tradizionali di intervento sulle dipendenze, e tra i più diffusi in Italia, è quello delle comunità terapeutiche per le dipendenze (CTD). In esse il lavoro gioca un ruolo fondamentale per promuovere il recovery individuale.

1. Per una pedagogia del lavoro

Il lavoro, in quanto attività complessa che impegna da sempre l'essere umano e che evolve con il mutare della società, costituisce uno degli oggetti di interesse della pedagogia. La partecipazione alle pratiche lavorative, infatti, genera processi di acquisizione, consolidamento e mutamento di competenze, esplicite e tacite, che generalizzate nella vita dell'individuo, ne plasmano le prospettive sul mondo, attraverso l'impegno attivo in contesti reali, tanto da poter individuare specifici habitus professionali che vanno a comporre e arricchire le identità professionali (Tynjälä, 2008). L'apprendimento che si realizza come prodotto dell'attività professionale non è riducibile ad una dinamica formativa lineare ma coinvolge, in maniera complessa, l'intero soggetto, al punto che si può dire che una delle sfide principali per chi studia le pratiche professionali è proprio l'emersione del sapere implicito e tacito (Osman et al., 2022).

Nel quadro dell'educazione degli adulti, la pedagogia interpreta il lavoro come un *contesto di apprendimento situato* nel quale le conoscenze, le disposizioni e i significati si costruiscono e stratificano a partire dall'azione (Biasin, 2023; Palma, 2018). Gli esiti formativi di uno specifico contesto, inoltre, sembrano dipendere fortemente dalla *qualità* dell'ambiente di apprendimento lavorativo, determinata dalla coerenza tra compiti e obiettivo, dalla disponibilità di figure che fungano da tutor e dalla presenza di spazi riflessivi (Smith et al., 2019). Si apprende, dunque, osservando, provando, fallendo, narrando il proprio operato e negoziando i significati dell'azione individuale e collettiva (Gherardi, 2001).

Il lavoro, inoltre, favorisce la costruzione dell'identità professionale e personale,



strutturando veri e propri *Sé provisoires* e specifiche prospettive (Brown, 2021), supportando lo sviluppo dell'*agency* individuale e professionale, in contesti nei quali i soggetti sperimentano spazi di scelta reali, sostegno sociale e consonanza valoriale (Vähäsantanen, 2015). Da una prospettiva pedagogica ne discende che l'apprendimento nei contesti professionali trova le sue piene possibilità di realizzazione in un ambiente supportivo che permette al soggetto di poter proporre, decidere e assumere responsabilità proporzionate alle sue competenze, attraverso la presenza di spazi riflessivi e di dialogo, nei quali il lavoro diventa luogo di *soggettivazione*.

2. Le comunità terapeutiche per le dipendenze e il lavoro

Eredi di una duplice tradizione, quella delle *democratic therapeutic communities* europee e delle *concept houses* statunitensi (Coletti, Grosso, 2022), le CTD si fondano sul principio del *community as method* (De Leon, 2000). In esse l'organizzazione della vita quotidiana, la differenziazione e progressività dei ruoli assegnati agli utenti e l'esercizio costante di una reciproca responsabilità tra pari costituiscono i principali mezzi di cambiamento (De Leon et al., 2021). Il lavoro degli utenti rappresenta una delle componenti principali del trattamento comunitario: la suddivisione di mansioni e responsabilità, la loro rotazione e lo svolgimento del *piano lavori*, cioè dell'attività quotidiana di lavoro, strutturano un ambiente regolato e supportivo, teso a favorire negli utenti lo sviluppo del senso di responsabilità, la riscoperta e valorizzazione delle loro capacità e una reciproca interdipendenza. L'accesso a responsabilità via via più complesse, fino a quella generale della casa, mira a promuovere l'apprendimento e il progressivo esercizio dell'*agency individuale*, in un sistema in cui il soggetto riceve costanti feedback dai pari e dallo staff – nome dell'equipe di trattamento – e rivede sé stesso e il proprio modo di stare in relazione. Questa architettura consente di fare del lavoro un'occasione per l'esercizio della pratica riflessiva: gli incontri, come riunioni di comunità e gruppi di confronto, così come il rapporto con gli altri fanno emergere problemi e difficoltà ma permettono anche di sottolineare i cambiamenti positivi, sostenendo la rielaborazione identitaria e lo sviluppo di competenze funzionali alla regolazione emotiva e relazionale (Goethals, 2015).

Il presente contributo mira proprio a mettere in risalto il valore del lavoro nelle CTD come dispositivo educativo, raccogliendo i punti di vista dei professionisti e degli utenti di due comunità terapeutiche per le dipendenze siciliane.



3. La ricerca

I dati presentati sono tratti da 17 interviste semi-strutturate, somministrate a 8 educatori e 9 utenti di due comunità per le dipendenze del territorio catanese. La scelta delle due comunità come contesto di ricerca è stata dettata dalla mia precedente esperienza professionale e, quindi, dalla conoscenza approfondita e diretta del contesto organizzativo e dei professionisti che vi operano. Gli utenti presenti al momento della ricerca erano 30 e la loro adesione è stata pressoché unanime. Tra questi, tuttavia, sono state selezionate solo le interviste di partecipanti che rispondevano a tre requisiti:

1. inserimento in comunità da almeno da almeno dieci mesi;
2. trovarsi in una fase di rientro o immediatamente prossima al rientro e quindi con un'esperienza professionale anche all'esterno della comunità;
3. assenza di una doppia diagnosi tale da influenzare significativamente i processi cognitivi e affettivi dell'utente.

Fig. 1: *Le fasi del processo di analisi*

1. *familiarizzazione*: trascrizione completa del materiale e letture ripetute, con annotazioni riflessive a margine.
2. *codifica iniziale*: codifica manuale riga per riga e costruzione di un codebook provvisorio.
3. *individuazione dei temi*: aggregazione dei codici in cluster tematici preliminari.
4. *revisione dei temi*: affinamento dei confini tematici su sottoinsiemi del corpus e poi sull'intero dataset.
5. *definizione e denominazione*: formalizzazione dei temi e sottotemi, corredati da citazioni esemplificative.
6. *redazione del report*: selezione di estratti paradigmatici e integrazione con la cornice teorica e con gli esiti quantitativi descrittivi.

La somministrazione è stata prevista nel contesto di una ricerca più ampia, tesa a ricostruire, in ottica trasformativa, l'esperienza del recovery nelle CTD. I riferimenti al lavoro emergono, pertanto, in maniera spontanea nel racconto dei partecipanti e l'analisi delle interviste ha seguito un procedimento tematico-deduttivo (Figura 1), con l'intento di far emergere i significati attribuiti al lavoro svolto nelle CTD a supporto del recovery.



Dall'analisi delle interviste nel loro complesso sono emerse sei funzioni fondamentali del lavoro nelle CTD:

- il lavoro come *cornice e struttura del quotidiano* ne descrive il ruolo di regolatore del ritmo di vita del soggetto ma anche di strumento che permette la costruzione di un ambiente prevedibile e rassicurante;
- il lavoro come strumento di *coinvolgimento del soggetto nella vita del gruppo* sottolinea la sua capacità di favorire la relazione e l'interdipendenza tra gli utenti;
- la funzione del lavoro nel favorire la *favorire la conoscenza di sé e la riflessività*;
- il lavoro come promotore di *apprendimento*;
- il lavoro come luogo nel quale *esprimere sé stessi*;
- il ruolo del lavoro nel sostenere il soggetto a *riscoprire il senso di responsabilità e di cura*.

Le prime quattro sono presenti sia nelle interviste agli educatori che in quelle agli utenti, mentre le ultime due emergono solo dal racconto di questi ultimi.

In assenza di un co-ricercatore, al fine di aumentare la validità della ricerca, i risultati dell'analisi delle interviste agli educatori sono stati discussi con gli stessi in due riunioni, una per ogni equipe, mentre quelli degli utenti sono state presentati agli stessi in un incontro di restituzione.

4. I risultati

Nelle interviste agli educatori ("Ed" nelle citazioni) il lavoro emerge come *cornice e struttura del quotidiano* (Tema 1) che garantisce all'utente un ambiente organizzato, sicuro e prevedibile, finalizzato a ridurre l'ansia e il senso di vuoto cui l'utente potrebbe andare incontro, soprattutto al sopravvenire dei momenti di craving e astinenza:

"il fatto di avere una struttura come questa, un luogo come questo, con delle regole, un'organizzazione, delle mansioni da compiere, potesse dare alla persona che si ritrovava qua dentro una sorta di stabilità, di organizzazione; quindi una sorta di equilibrio in quel disequilibrio interno" (Ed1);

"ricominciare ad acquisire gli spazi di normalità... Partono dal momento della sveglia... ti prendi cura della tua persona... incominci ad affrontare quelle che sono le tue responsabilità quotidiane..." (Ed5).

Il lavoro, inoltre, favorisce il *coinvolgimento del soggetto nella vita del gruppo* (Tema 2) permettendo di conoscerlo:



“all’inizio: integrazione nel gruppo [...]; poi si coinvolge nelle dinamiche di gruppo: dare qualche responsabilità in più nel piano lavori, per vedere come gestisce la responsabilità, se manipola o no” (Ed3);

“come educatore... cerco di stimolare l’utente a interagire nella maniera più positiva [...] con i suoi compagni [...] nell’ambito del proprio settore lavorativo” (Ed7).

Mentre i primi due temi mostrano la funzione generale del lavoro nelle CTD, quelli presentati di seguito sono di matrice più propriamente educativa e si riferiscono al ruolo del lavoro nel *favorire la conoscenza di sé e la riflessività* (Tema 3) e all’attività lavorativa come esperienza di *apprendimento* (Tema 4).

L’esercizio di mansioni e responsabilità pone il soggetto in una condizione di doversi relazionale costantemente con le regole della struttura, con le richieste del contesto e con il gruppo dei pari (Tema 3), favorendo l’emergere sia delle potenzialità che delle difficoltà individuali, soprattutto in relazione alle capacità comunicative e relazionali, di pianificazione e regolazione emotiva, e contribuendo alla presa di consapevolezza del soggetto delle proprie difficoltà:

“nel momento in cui viene data una mansione emergono tanti dati da parte di quell’utente, ma anche da parte degli utenti che si avvicinano alla dispensa o collaborano con essa” (Ed2);

“[gli utenti] devono assumersi la responsabilità dei propri errori e del proprio sentire ‘io sento questo, quindi mi sono comportato così, ho sbagliato’” (Ed4)

“c’è tutto un sistema di regole non scritte apposta, perché i ragazzi devono andare alla ricerca, devono attivarsi mentalmente – anche fisicamente – perché si devono proprio interessare e confrontarsi tra di loro, o venire a chiedere a noi... per potersi auto-coinvolgere in quello che è il processo educativo” (Ed7);

“[...] poi anche il modo in cui si portano questa mansione, questa responsabilità, non è altro che lo specchio di quello che sono” (Ed8).

Il lavoro, inoltre, favorisce l’apprendimento (Tema 4) di competenze trasferibili dal soggetto ad altri contesti e diventa, così, luogo di crescita individuale, nel quale ricostruire, dal quotidiano, la propria capacità di autoregolarsi e stare in relazione, così come il senso del contributo nel mondo:

“una volta che questa cosa è consolidata, secondo me c’è una tappa dove iniziano a farla propria, a renderla naturale, non meccanizzata, e a procedere da soli, senza l’accompagnamento dell’operatore” (Ed2);

“il compito specifico ci viene in aiuto per lavorare su come si affronta la quotidianità fuori. Quindi partiamo da cose molto pratiche e soprattutto ci si concentra sul ‘qui ed ora’” (Ed6);



“tiene le chiavi della dispensa una persona, e spesso questa persona si ritrova a doversi confrontare con persone che vogliono il caffè pure fuori orario... si inizia a lavorare sul “no”, sul riuscire a mettere paletti quando deve mettere paletti” (Ed8).

Questo apprendimento vede una progressiva autonomizzazione del soggetto, tanto da indurlo a prendere l’iniziativa, mettendosi alla prova:

“una volta si mettevano in difficoltà gli utenti; invece oggi sono gli utenti stessi che si mettono in difficoltà dopo un periodo di tempo... proprio per dare una coerenza, per far attecchire questi cambiamenti” (Ed7).

Per quanto riguarda l’esperienza degli utenti (“Ut” nelle citazioni), dei sei temi individuati, quattro coincidono con quelli emersi dagli educatori. Ciascuno manifesta una funzione diversa del lavoro nelle CTD e nel processo di recovery.

Ancora una volta emerge chiaramente la funzione del lavoro come *cornice e struttura del quotidiano* (Tema 1):

“perché lavorare non è una vergogna. Qualcosa dovevo fare, il tempo. Qualsiasi cosa c’era, partecipavo” (Ut3);

“anche perché loro [gli educatori], forse, mi stanno lasciando ancora un pochetto libero: fuori, lavorando, facendo attività e facendo mansioni della casa, forse per liberarmi il cervello e per farmi pensare molto di più” (Ut8).

Minore, invece, appare la sottolineatura sul ruolo dell’attività lavorativa come luogo nel quale *esprimere sé stessi* (Tema 5):

“diverso quando mi mettono in cucina o in altre mansioni, come la manutenzione: se c’è qualcosa da fare, mi piace farla, perché in manutenzione i lavori restano e li vedi; in cucina ho passione e mi riesce dare a cucinare, quindi mi impegno” (Ut5).

Tra gli utenti ritornano distintamente due significati fondamentali percepiti dagli utenti ed emersi anche nelle interviste degli educatori. Infatti, l’assolvimento delle responsabilità¹ sembra *favorire la conoscenza di sé e la riflessività* del soggetto (Tema 3):

“una parte del mio carattere comunque è molto estroverso, e quando si tratta di responsabilità io le prendo – lavorativamente parlando, ma anche eticamente parlando” (Ut1);

1 “Responsabilità” è il nome attribuito all’assegnazione ad un determinato settore lavorativo della comunità.



“su di me: non sono una persona che va bene in tutte le mansioni. Ci sono mansioni che mi scocciano, ad esempio il settore pulizie: non sono tanto preciso. Sì, lo faccio, ma non con quell'impegno e volontà: tutto parte dal piacere” (Ut5);

“ti fanno cambiare [le responsabilità] perché ti mettono in evidenza i tuoi sbagli. Nel senso: "Tu hai sbagliato qua. Perché hai sbagliato? Qual è stato il motivo che ti ha fatto sbagliare?” (Ut6).

Inoltre, alla riscoperta di sé fa il paio la funzione del lavoro come promotore di *apprendimento* (Tema 4):

“questa cosa [la diversa visione rispetto agli altri utenti] all'inizio, però, mi creava anche molto giudizio e disprezzo, quindi su questo un po' ci ho lavorato: sull'equilibrio tra la mia responsabilità e il mio impegno – anche lavorativo ed etico – e bilanciare le cose su 'Ok, però non puoi disprezzare'” (Ut1);

“il piano lavori è formato da mansioni. Le mansioni sono necessarie alla struttura: ci vuole un responsabile e altri lavoratori per ogni mansione. È importante per responsabilizzare la persona, se ne ha bisogno, e per vedere come gestisce la situazione [...]; per le pulizie, ad esempio, c'è il responsabile pulizie con altri lavoratori: è importante perché impari a relazionarti di più e, se qualcuno quel giorno sta male, pian piano impari a dirgli le cose nel modo giusto e a capire i tanti modi di fare che esistono” (Ut5).

Infine, il lavoro è visto come un'opportunità per *riscoprire il senso di responsabilità e di cura* (Tema 6):

“possibilmente vedo in cucina un po' di rifiuti [comportamenti di rifiuto], entro e gli do consiglio. Allora mi metto avanti l'interesse: di più anche per gli altri, mi metto vicino” (Ut2).

5. Commento

I risultati restituiscono un quadro coerente del lavoro come dispositivo educativo a forte valenza trasformativa all'interno delle CTD. I significati del lavoro emersi possono essere letti attorno a tre assi interpretativi principali. Il lavoro nella sua funzione di sfondo integratore dell'esperienza del soggetto struttura il tempo individuale e comunitario (Tema 1), conferendogli prevedibilità e sicurezza, soprattutto nelle fasi in cui il soggetto sperimenta una maggiore vulnerabilità (craving/astinenza), e garantendo un aggancio concreto tra il soggetto e il mondo che lo circonda. In termini pedagogici, la cornice organizzativa opera come un ambiente che, attraverso compiti chiari, routine e regole condivise, crea le condizioni minime per evitare al soggetto la tendenza all'isolamento e garantirgli la partecipazione alla vita del gruppo. Tale ambiente, connotato da pariteticità e si-



curezza, costituisce il contesto ideale per favorire l'innescare di processi trasformativi (Mezirow, 2016, p. 75).

Il lavoro, inoltre, favorisce la riflessività e la conoscenza reciproca e di sé. La partecipazione alle responsabilità e il feedback continuo di pari e staff attivano processi di autoregolazione e autoconoscenza (Temi 2, 3 e 5). Il "qui e ora" del lavoro, principio che informa tutta la vita della comunità, rende manifeste le prospettive di significato, consentendo di dare senso ai comportamenti individuali. È in questo movimento ricorsivo, tra fare, narrare, confrontarsi, comprendere e rinegoziare, che ricorrono gli elementi caratteristici del processo trasformativo. In soggetti segnati da particolari forme di fragilità riflessive e relazionali e da prospettive distorte, sedimentate a partire dallo stile di vita fin lì assunto, le problematiche del quotidiano, anche eventi minimi, sono assimilabili a *dilemmi disorientanti* e comportano la messa in discussione di assunti impliciti come condizione per superarli, la sperimentazione di nuove modalità d'azione più funzionali e la generalizzazione di quanto appreso (Mezirow, 2003, p. 166-167).

L'assunzione di responsabilità nelle CTD favorisce nel soggetto lo sviluppo di specifici habitus e il rafforzamento della sua agency, attraverso un costante esercizio della riflessività, supportato dagli educatori e dal gruppo dei pari. Affrontare positivamente le situazioni problematiche in cui il soggetto è posto nello svolgimento del suo lavoro gli permette di sviluppare capacità di autoregolazione, negoziazione e relazione (Temi 4 e 6) e di modificare i propri schemi abituali di pensare, sentire e agire, a partire da situazioni concrete, in un ambiente controllato e con il supporto dei professionisti educativi.

Proprio in riferimento all'operato di questi ultimi, emerge il valore pedagogico del lavoro come strumento per favorire il cambiamento. Nelle CTD ogni interazione è un'occasione di disvelamento delle prospettive del soggetto, a condizione che questi eserciti con coraggio la riflessività e la messa in discussione del proprio modo di rapportarsi al mondo, "qui e ora". Sostenere tali processi costituisce il fulcro del lavoro dell'educatore, che si pone, così, come supporto al processo di apprendimento e alle capacità di riflessione del soggetto, spesso compromesse o limitate, soprattutto nelle fasi iniziali (Castiglione, Piazza, 2025).

Conclusioni

L'esperienza del recovery si configura come un processo complesso, teso a garantire al soggetto il recupero di spazi sempre più ampi di autonomia e autodirezionalità. In esso il lavoro, sganciato dall'urgenza della produttività e del rendimento, manifesta quelle caratteristiche che ordinariamente restano in ombra nel dibattito sul lavoro. Considerato da una prospettiva educativa, infatti, è possibile apprezzarlo come attività concreta, ancorata al "qui e ora", nella quale il soggetto impara a conoscersi, modificando il proprio modo di stare nel mondo, e plasma le proprie



prospettive di significato; un'occasione per riscoprire il senso della propria esistenza e (ri-)costruire la propria storia e il proprio futuro, disvelando al soggetto il senso del suo essere nel mondo e la responsabilità che lo lega a sé stesso e agli altri, suscitando in lui la disposizione alla cura.

Bibliografia

- Best D., Hennessy E. A. (2022). The science of recovery capital: Where do we go from here? *Addiction (Abingdon, England)*, 117(4): 1139-1145. <https://doi.org/10.1111/add.15732>
- Biasin C. (2023). Workplace Learning: Apprendere e formarsi sul posto di lavoro. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini, *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (p. 399-402). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Brown A. D. (2021). Identities in and around organizations: Towards an identity work perspective. *Human Relations*, 75(7): 1205-1237. <https://doi.org/10.1177/0018726721993910>
- Castiglione G. (2023). La prospettiva educativa nell'intervento con adulti con dipendenza nelle comunità terapeutiche. *Pedagogia Oggi*, 21(2): 230-235. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-28>
- Castiglione G., Piazza, R. (2025). Zona a riflessività limitata: uno studio di caso sulla riflessività degli adulti nel percorso di addiction recovery nelle comunità terapeutiche. *Educational Reflective Practices*, In corso di pubblicazione.
- Coletti M., Grosso, L. (2022). *La comunità terapeutica per persone tossicodipendenti*. Edizioni Gruppo Abele.
- De Leon G. (2000). *The therapeutic community. Theory, model, and method*. Springer Publishing Company.
- De Leon G., Perfas F. B., Joseph A., Bunt G. (2021). Therapeutic Communities for Addictions: Essential Elements, Cultural, and Current Issues. In N. el-Guebaly, G. Carrà, M. Galanter, *Textbook of Addiction Treatment: International Perspectives* (II ed., p. 697-708). Springer.
- Gherardi S. (2001). From Organizational Learning to Practice-Based Knowing. *Human Relations*, 54(1): 131-139. <https://doi.org/10.1177/0018726701541016>
- Goethals I. V. (2015). Core characteristics, treatment process and retention in therapeutic communities for addiction: a summary of four studies. *Therapeutic Communities: The International Journal of Therapeutic Communities*, 36(2): 89-102. <https://doi.org/10.1108/TC-02-2014-0004>
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). Apprendere a pensare come un adulto. In F. Cappa, G. Del Negro (A cura di), *La teoria dell'apprendimento trasformativo* (p. 65-91). Milano: Raffaello Cortina.
- Osman M. A., Noah S. A., Saad, S. (2022). Ontology-Based Knowledge Management Tools for Knowledge Sharing in Organization—A Review. *IEEE Access*, 10: 43267-43283. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3163758>



- Palma M. L. (2018). Verso una pedagogia del lavoro: spunti di riflessione per pensare il rapporto tra formazione e lavoro. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(3): 27-54. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8463>
- Smith C., Ferns S., Russell, L. (2019). Placement quality has a greater impact on employability than placement structure or duration. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(1): 15-29.
- Tynjälä P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2): 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Vähäsantanen K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47: 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Wangensteen T., Hystad, J. (2022). A Comprehensive Approach to Understanding Substance Use Disorder and Recovery: Former Patients' Experiences and Reflections on the Recovery Process Four Years After Discharge from SUD Treatment. *Journal of psychosocial rehabilitation and mental health*, 9(1): 45-54. <https://doi.org/10.1007/s40737-021-00233-9>



“Docilità, modestia, sacrificio e abnegazione”. Formazione e carriera magistrale nel Regno d’Italia, tra modelli pedagogici europei e compromessi del sapere al femminile

“Docility, modesty, sacrifice and self-denial”. Teacher training and career in the Kingdom of Italy, between european pedagogical models and the compromises of female knowledge

Giusy Denaro

*Dottoranda in Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio
Università degli Studi di Catania
giusy.denaro@phd.unict.it*

Abstract

In the “long” European nineteenth century, mass literacy was crucial for the affirmation of modern states. Teachers were recognized as public officials and agents of modernization, and the exchange of educational theories and practices at a continental level created a pedagogical “spirit of the era” that influenced teacher training. This study analyzes the evolution of teacher training in Italy between the 19th and 20th centuries and its progressive alignment with the european trend, assimilating and reinterpreting avant-garde pedagogical models for the construction of a modern teaching profession. The research focuses on the spread of normal schools, the progressive feminization of the profession, and the influence of european pedagogical positivism on curricula and teaching methods (e.g., the adoption of the objective method, the inclusion of kindergartens, the importance of teaching practice, etc.).

Keywords: Kingdom of Italy, teacher training, normal school, pedagogical positivism, gender issues

Nel “lungo” Ottocento europeo, l’alfabetizzazione di massa fu cruciale per l’affermazione degli Stati moderni. I maestri furono riconosciuti come funzionari pubblici e agenti di modernizzazione, e lo scambio di teorie e prassi educative a livello continentale creò uno “spirito del tempo” pedagogico che influenzò la formazione docente. Il presente studio analizza l’evoluzione della formazione magistrale in Italia tra XIX e XX secolo e il suo progressivo allineamento al trend europeo, assimilando e reinterpretando modelli pedagogici d’avanguardia per la costruzione di una professionalità docente moderna. La ricerca si concentra sulla diffusione delle scuole normali, la progressiva femminilizzazione della professione e l’influsso del positismo pedagogico europeo nei programmi e nei metodi d’insegnamento (adozione del metodo oggettivo, annessione dei giardini d’infanzia, importanza del tirocinio formativo, ecc.).

Parole chiave: Regno d’Italia, formazione magistrale, scuola normale, positismo pedagogico, questioni di genere.

ARTICOLI AD ARGOMENTO LIBERO

Citation: Denaro G. (2025). “Docilità, modestia, sacrificio e abnegazione”. Formazione e carriera magistrale nel Regno d’Italia, tra modelli pedagogici europei e compromessi del sapere al femminile. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 225-241.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-15>



Introduzione

Nel “lungo” Ottocento europeo, la progressiva diffusione dell’istruzione popolare si rivelò strettamente connessa all’ascesa degli imperi moderni e all’affermarsi dei principi della modernizzazione, della laicizzazione, della centralità del potere politico e dell’autorità statale. Questo ampio asse temporale, che si estende dalla fine Settecento al primo conflitto mondiale, fu scandito da profonde fratture che influenzarono direttamente l’evoluzione della professionalità docente, costituendo degli spartiacque fondamentali nella storia dell’educazione europea e riflettendo la complessa relazione tra scelte politiche, istanze economiche e mutamenti culturali.

In primo luogo, l’istituzione dello Stato moderno e delle sue relative strutture amministrative, determinando la necessità di una progressiva e rapida alfabetizzazione di massa, alimentò l’urgenza, in tutto il Continente, di investire sulla formazione degli insegnanti. Questo periodo fu caratterizzato dall’aumento dei viaggi e delle comunicazioni tra gli Stati, anche finalizzati a compiere studi comparativi circa i sistemi d’istruzione, favorendo la circolazione delle tendenze emergenti in ambito didattico e scientifico e dando origine a metodi di formazione di portata globale (Lefty, 2019, p. 2)¹.

In secondo luogo, il “lungo Ottocento” fu segnato da un dualismo tra la tendenza alla “secolarizzazione” della conoscenza, nonché della stessa classe magistrale, che segnò la rottura di una tradizione plurisecolare detenuta dalla sfera clericale, e le riserve da parte dei ceti dominanti nei confronti di un sapere progressivamente democratizzato e messo al servizio della “causa dei popoli”. L’influenza illuminista era stata determinante nel trasformare i maestri in “funzionari pubblici”, contando su di essi come agenti di cambiamento culturale, sociale e politico, nel clima di una sempre più ampia tendenza alla laicizzazione della conoscenza e di una progressiva razionalizzazione delle pratiche educative e didattiche, le quali, poi travasate nella cultura ottocentesca, avrebbero trovato nel positivismo scientifico la loro massima espressione (Lee, Winandy, 2021, pp. 2-3).

Tuttavia, si trattò di un processo tutt’altro che lineare: un primo spartiacque istituzionale rilevante fu la restaurazione dei vecchi assetti monarchici seguita al periodo delle brevi ma intense esperienze rivoluzionarie di fine Settecento, sebbene in alcuni casi si tentò di conciliare l’eredità riformista con la vecchia tradizione

1 Sugli influssi dei modelli scolastici europei nel sistema d’istruzione italiano dalla fine del Settecento al primo Novecento, e sui “viaggi pedagogici” compiuti da studiosi della fama di Aristide Gabelli, Antonio Labriola, Vincenzo Botta, Pasquale Villari, Eugenio Paolo Paolini, Giuseppe Dalla Vedova, Girolamo Buonazia, per raccogliere dati sulla cultura scolastica e pedagogica estera, si veda F. Targhetta (2010, pp. 155-176).



politica. I moti rivoluzionari del 1848 rappresentarono un secondo cruciale punto di svolta, inducendo molti governi centrali a riconvertire le loro politiche scolastiche in senso moderato o conservatore (sebbene con esiti contraddittori a livello continentale); e la stessa corsa otto-novecentesca al progresso tecno-scientifico si sarebbe accompagnata a forti cautele da parte dei ceti dirigenti, tantopiù che le profonde trasformazioni in atto nel tessuto socio-economico avevano portato alla ribalta il movimento proletario con le relative rivendicazioni, e fatto temere il timore che una classe docente eccessivamente istruita e con una sempre maggiore coscienza corporativa potesse favorire la politicizzazione delle masse (sul caso italiano cfr. Lacaita 1973).

Tali complesse dinamiche, che videro gli Stati bilanciare l'esigenza di modernizzazione con quella di controllo sociale, entro un contesto di tensione tra progresso educativo e cautela politica, fecero sì che l'evoluzione della formazione magistrale venisse costantemente inquadrata entro precisi confini ideologici che ne definivano lo status e la funzione. Ciò si riflesse direttamente nel cammino istituzionale delle scuole normali, preposte alla formazione degli insegnanti elementari, apparse alla fine del XVIII secolo e diffuse in tutta Europa entro la metà del XIX. Per la loro particolare fisionomia istituzionale, collegata ad una specifica funzione sociale, tali istituti sollevano questioni storiograficamente rilevanti, ponendo in luce il problema della relazione tra scelte politiche e pratiche educative, tra istanze economiche e attitudini morali, se anche si considera la progressiva "femminilizzazione" della professione di insegnante elementare come fenomeno emergente nell'Europa Otto-Novecentesca (Covato, 1994, p. 16; Albisetti, 1993, pp. 253-263).

1. Il processo di alfabetizzazione di massa nell'Europa del XIX secolo e la secolarizzazione della classe magistrale

L'Ottocento segnò una svolta epocale nella storia dell'educazione europea, che vide affermarsi la scuola di massa in risposta ai cambiamenti economici, sociali e politici innescati dalla rivoluzione industriale e dai movimenti di riforma degli Stati-nazione. L'istruzione primaria venne riconosciuta come uno strumento cruciale per il controllo sociale e un pilastro fondante del processo di "modernizzazione" e "razionalizzazione" dell'apparato statale. Fino ad allora appannaggio di una ristretta élite, venne progressivamente estesa alle classi popolari, e, seppur limitata all'apprendimento del leggere, dello scrivere, del far di conto e all'educazione morale e religiosa, contribuì a consolidare e uniformare le identità e i costumi nazionali (Baker, 2014, p. 7).

Nonostante il secolo fosse stato contrassegnato dalla creazione di leggi scolastiche nazionali (tra cui la Legge Guizot del 1833 in Francia, la Legge Moyano del 1857 in Spagna e la Legge Casati del 1859 in Italia), la scuola ottocentesca ri-



mase generalmente decentrata sul piano dell'organizzazione e del finanziamento, spesso affidati a enti locali, parrocchie o associazioni volontarie (Westberg, Boser, Brühwiler (eds.), 2019; G. Cappelli et al., 2023, p. 14; P.H. Lindert, 2004).

Adottarono politiche scolastiche centralizzate sin dalla fine del Settecento Paesi come la Prussia (riforma del 1763) e l'Austria (riforma del 1774), stabilendo l'obbligatorietà dell'istruzione primaria finanziata dallo Stato (Melton, 1988)². In Inghilterra, invece, l'istruzione popolare si sviluppò prevalentemente tramite iniziative filantropiche, e una legislazione centrale si ebbe solo con l'*Education Act* del 1870 (Bergen, 1982, pp. 2-3). In Italia (Legge Casati) e in Spagna (Legge Moyano), la gestione e il finanziamento rimasero a carico dei municipi, spesso incapaci di farvi fronte, limitando l'efficacia della scolarizzazione di massa, che migliorò solo in seguito a riforme come quella spagnola del 1902 e quella italiana del 1911 (Legge Daneo-Credaro), che videro passare l'istruzione elementare alle cure dirette dello Stato (Cappelli, 2019, p. 237; Cappelli, Quiroga Valle, 2021, p. 757). A costituire un ostacolo alla diffusione dell'istruzione di massa furono anche istanze socioeconomiche, come la forte resistenza popolare (specialmente nelle aree rurali di Svezia, Francia e Italia meridionale) dovuta alla necessità delle famiglie di disporre di manodopera infantile (Larsson, Westberg, 2020, p. 71; Baker, Harrigan (eds), 1980; Weber, 1976, pp. 304-321). Anche la resistenza ideologica e culturale influi: in Svezia, gruppi metodisti e pietisti, non soddisfatti dell'educazione morale impartita nelle scuole parrocchiali, ostacolarono l'affluenza alla scuola primaria (Larsson, Westberg, 2020, pp. 75-81).

Il consolidamento degli Stati-nazione si accompagnò alla costruzione di un sistema d'istruzione pubblico e "laico". I Paesi protestanti (la Germania dei "filantropi") furono tra i primi a muovere verso una "razionalizzazione" della conoscenza. Negli Stati cattolici, il processo fu marcato dalla cacciata degli ordini religiosi (come nel caso dei Gesuiti) mirata a ridurre il monopolio della Chiesa in campo educativo, abbandonando la *ratio studiorum* fondata sull'educazione catechistica e sulla ripetizione mnemonica e riorganizzando la conoscenza su basi razionali ed empiriche (Lee, Winandy, 2021, pp. 1-5; Lefty, 2019, p. 2; Bianchini (ed.), 2006, p. 7). In Francia, le Leggi Ferry del 1882 sancirono l'istruzione primaria gratuita, laica e obbligatoria, introducendo l'insegnamento della *morale laïque* nel curriculum della scuola primaria, in sostituzione dell'istruzione morale e religiosa (Clark, 2023, p. 50). In Italia, la Legge Coppino del 1877 sostituì l'insegnamento della religione con le nozioni sui diritti e doveri del cittadino³.

Parte integrante di questa evoluzione fu la "secolarizzazione" della classe ma-

2 Sull'estensione delle riforme scolastiche dell'Austria imperiale alla Lombardia asburgica si rimanda a: F. Piseri, 2007, pp. 92-100; Id., 2017, pp. 97-110.

3 In Inghilterra, nonostante la progressiva regolamentazione, la scuola elementare di massa continuò invece a mantenere una forte componente confessionale (Bergen, 1982, p. 2).



gistrale, che venne progressivamente riconosciuta e istituzionalizzata. Sebbene l'immagine del maestro "apostolo" o "missionario" persistesse, l'atteggiamento antropocentrico di stampo illuminista aveva spostato l'autorità educativa dalla religione allo Stato: i contenuti religiosi vennero sostituiti da contenuti politici nel quadro della "religione civile", e i maestri furono investiti del mandato di omogeneizzazione culturale e di nazionalizzazione delle masse. Come i maestri francesi furono considerati gli "ussari neri della Repubblica" e incaricati di integrare l'intera popolazione nel circuito della Nazione (Weber, 1976, pp. 304-321), anche i colleghi italiani post-unitari furono chiamati a far fronte all'eterogeneità linguistica e culturale del neonato Regno per costruirne l'identità nazionale.

La necessità di formare, attraverso la scuola di massa, cittadini in linea con i progetti politici dei singoli Stati-nazione e, al contempo, di garantire un'istruzione uniforme attraverso pratiche e tecniche standardizzate, richiese di investire in modo specifico sulla formazione degli insegnanti. La nascita di istituti preposti a tale scopo rispose all'urgenza di realizzare per la classe magistrale percorsi di formazione sempre più strutturati e sistematici, non solo concentrati sul fornire le nozioni culturali basilari e sulla formazione morale e civile del futuro insegnante, ma finalizzati a perseguirne la professionalizzazione attraverso una opportuna formazione "didattica" e "metodologica". Questi istituti, pur differendo per durata e tipologia, contribuirono a definire standard formativi comuni, trasformando l'insegnamento in una professione riconosciuta, regolamentata e certificata, e adattando la formazione degli insegnanti alle esigenze politiche e culturali peculiari dei vari Stati-nazione.

2. Modelli europei di istituti per la formazione magistrale e prime scuole normali nell'Italia preunitaria

Nel processo di istituzionalizzazione della formazione degli insegnanti, la Prussia si affermò come pioniera, influenzata dal pietismo e dal filantropismo, fornendo il modello del seminario per insegnanti (*schullehrseminar*), avviato da August Hermann Francke ad Halle nel 1707. Si trattava di un istituto indipendente e a tempo pieno (con convitto), caratterizzato da un percorso triennale di studi e con annessa scuola pratica (Hoser, 1989, pp. 5085-5088; Buzzi, 2006, pp. 8621-8622). I Paesi cattolici tedeschi si ispirarono a tali sviluppi. L'abate Johann Ignaz Felbiger adottò per la sua scuola di Sagan (Slesia, 1774) il metodo "tabellare-letterale" sperimentato nel seminario di Francke, metodo che aveva segnato il passaggio dall'insegnamento individuale a quello simultaneo, fondato sulla lettura corale a voce alta, sull'uso frequente di domande e risposte e sull'adozione di supporti didattici per l'esposizione all'uditorio, poi ribattezzato "metodo normale" (in quanto "norma" per tutte le scuole che avessero aderito a quel tipo di didattica) o "metodo Sagan". Le *normalschulen* ideate da Felbiger, alle quali si ispirarono anche quelle austriache



(riforma teresiana del 1774, cui egli fu chiamato a contribuire), differivano, tuttavia, dal modello prussiano, non trattandosi di seminari indipendenti bensì di *hauptshule* (scuole elementari) che offrivano brevi corsi pratici di pedagogia (Melton, 1988; Scheipl, 2006, pp. 381-406).

Altri Stati europei adottarono invece varianti del modello seminariale prussiano. Le *écoles normales* francesi di fine Settecento, sorte in età repubblicana, presentavano somiglianze con i seminari tedeschi, essendo istituti organizzati in forma di collegio con percorsi biennali, tanto da essere paragonate dai contemporanei a “conventi laici” (*couvents laïques*) (Day, 1983, p. 28; Clark, 2023, pp. 43-44), come anche le *escuelas normales* spagnole degli anni Quaranta dell'Ottocento, inizialmente concepite come collegi nonostante fossero poi divenute scuole diurne. Le *écoles normales* belga e le *normaalscholen* olandesi erano simili ai seminari sorti nei Paesi Bassi su modello prussiano (*kweekscholen*), ed anche il seminario svedese per la formazione degli insegnanti (*folkskollärarseminarium*), al tempo della prima regolamentazione a livello statale nel 1862, si presentava come un istituto indipendente organizzato in un biennio di studi teorici e in un terzo anno di esercitazioni pratiche, tuttavia non possedeva convitto (Westberg, Denaro, 2023, p. 127). Nel Regno Unito, il primo *teacher training college* sorse nel 1805 (basato sul metodo monitoriale di Joseph Lancaster)⁴, ma fu James Kay a fondare la Battersea Normal School nel 1840, il cui sistema di apprendistato prevedeva che gli allievi-maestri facessero pratica presso delle scuole elementari, ricevendo dai presidi delle scuole anche un'istruzione secondaria (Bergen, 1982, p. 8).

Nella Penisola italiana, le prime scuole normali, risalenti al periodo preunitario, si modellarono prevalentemente sulla *normalschule* austriaca ispirata da Felbiger. Nel Regno Lombardo-Veneto, sotto dominio asburgico, l'adozione del metodo normale si realizzò con l'annessione alle scuole elementari di un corso di “metodica e catechistica” di breve durata (dai 3 ai 6 mesi), al quale si accedeva dopo aver superato con lode gli studi della quarta classe elementare e che si concludeva con un esame di idoneità. La prima scuola normale in quest'area fu fondata ufficialmente a Brera nel 1788, dal padre somasco Francesco Soave, incaricato della traduzione del Regolamento generale scolastico di Felbiger (Pancera, 2000, pp. 43-53; Mazzini, Fornara (eds), 2004; Corzuol, 2007). L'insegnamento secondo il metodo normale aveva trovato una discreta diffusione anche nella Sicilia tardosettecentesca, grazie all'impegno del canonico Giovanni Agostino De Cosmi nell'adattarlo alle esigenze educative e scolastiche dell'Isola (Sindoni, 2001), e sarebbe

4 Il metodo del mutuo insegnamento avrebbe avuto larga diffusione in Europa, nelle Americhe, in Sud Africa, in Egitto, in India – sotto il nome di sistema “Madras” – e nelle colonie britanniche (Bergen, 1982, pp. 8-9).



stato ulteriormente promosso dal Regno delle Due Sicilie negli anni Venti dell'Ottocento, con regolamenti che interessarono sia i domini continentali che quelli insulari. Anche in questi casi, si trattò prevalentemente dell'apertura di scuole elementari "modello" dove il metodo veniva applicato ed appreso, anziché di istituti indipendenti⁵.

Nel Regno Sardo-Piemontese, l'iniziativa di Ferrante Aporti di installare una "Scuola di Metodo" nel 1844 presso l'Università di Torino può essere invece assimilata a quelle che si ebbero nella Prussia di metà secolo, che accanto all'apertura dei seminari curò anche l'attivazione di corsi di pedagogia in quasi tutte le università (Bowen, 1983, p. 283). Tali iniziative, di carattere laico-liberale, furono fortemente osteggiate dalla Chiesa cattolica, ricevendo l'aspra condanna dei Gesuiti e la proibizione della frequenza agli ecclesiastici da parte dell'arcivescovo di Torino. Tuttavia, il Regno sabaudo proseguì con la sua impronta liberale, culminata nella Legge Casati del 1859 (futura legge istitutiva del sistema scolastico italiano), che formalizzò l'istituzione di scuole normali con un percorso triennale, separato per genere, provviste di convitto e con annessa scuola di tirocinio.

Il piano di riforma del Granducato di Toscana, promosso da Gino Capponi e Raffaello Lambruschini tra gli anni Trenta e Quaranta dell'Ottocento, non avrebbe avuto, invece, la medesima fortuna dopo i moti del 1848: la legge toscana del 1852 affidò infatti ai vescovi il controllo sull'istruzione, e un simile accentramento in mani clericali fu attuato dai Borbone nel Regno delle Due Sicilie. In Prussia, le politiche scolastiche post-quarantottine si imperniarono in un conservatorismo mirato a evitare un eccesso di cultura nel corpo docente, riducendo drasticamente l'ampiezza curricolare dei seminari per insegnanti, ed anche i programmi dei training colleges inglesi sarebbero stati progressivamente semplificati nel corso del secolo, nel presupposto che al maestro non occorresse sapere più del necessario (De Vroede, 1981, p. 5; Bergen, 1982, pp. 8-9).

5 A quel tempo, accanto al metodo normale, fu introdotto a Napoli, ad opera dal messinese Antonio Scoppa, anche quello lancasteriano del mutuo insegnamento, diffusosi negli stessi anni nel Granducato di Parma, Piacenza e Guastalla su iniziativa di don Paolo Gandolfi, e nel Granducato di Toscana su spinta del conte Girolamo de' Bardi e del pedagogista Enrico Mayer. Nel primo Ottocento le scuole lancasteriane furono promosse anche in Piemonte, da Ludovico di Breme marchese di Gattinara e Prospero Balbo, ma vennero soppresse dopo i moti del '21 (Sindoni, 2015, pp. 101-116; Chiosso, 2007, pp. 101-102).



3. La formazione magistrale nel Regno d'Italia e la svolta metodologica di fine secolo (1861-1914)

Con l'estensione dell'ordinamento scolastico previsto dalla legge Casati a tutto il Regno, in seguito all'unificazione nazionale, la diffusione delle scuole normali assunse in Italia una maggiore portata politica e culturale, connessa al bisogno di formare un contingente di maestri e maestre che rompesse il monopolio religioso nell'istruzione e desse un decisivo impulso all'alfabetizzazione popolare, in un Paese dove il tasso di analfabetismo interessava nel 1861 il 72% della popolazione maschile e l'84% di quella femminile, superando nelle regioni del Sud il 90% (Cipolla, 1971; Stizzo, 2012, p. 311). Sebbene orientate a una formazione basica e professionalizzante, le scuole normali vennero riconosciute come essenziali per il neonato Regno, e vi fu affidato il mandato educativo di radicare i valori morali e civili necessari a fondare l'identità nazionale (Schirripa, 2019, p. 205; Ghizzoni, 2009, p. 457).

Ciò giustificò un iniziale orientamento didattico di stampo precettistico e moraleggiante. Già il regolamento Mamiani del giugno 1860 aveva specificato il "nobilissimo ufficio" di cui erano investiti tali istituti, tesi a trasmettere agli aspiranti insegnanti le doti morali, intellettuali e di cittadinanza che avrebbero un dì dovuto insegnare⁶, e tale funzione socializzante fu ulteriormente rafforzata dal decreto De Sanctis del 1861, che aggiunse religione e morale alle materie previste dalla Legge Casati e introdusse gli esercizi ginnastici e militari nel corso normale maschile⁷. Ancora nel 1867, le Istruzioni e i programmi a firma del Ministro Coppino insistevano sull'"intenzionalità morale" che doveva contrassegnare l'azione formativa di questi istituti, prediligendo che le lezioni di pedagogia fossero impartite dal professore di religione, il quale, ammaestrando i futuri maestri "a spezzare il pane dell'intelletto" avrebbe dato loro anche "il nutrimento della virtù"⁸. A questa prevalenza dei valori religiosi e morali si accompagnava un profondo "disprezzo per la pedagogia" nel contesto culturale del tempo, che ne ostacolava la riconversione in chiave razionale e scientifica, come lamentato da Pasquale Villari negli anni Settanta (Raichich, 1963, p. 266) e come anche testimoniato da Matilde Serao nel celebre romanzo breve *Scuola normale femminile* (1885).

Il graduale superamento di questi modelli avvenne con la ricezione delle cor-

6 R.D. 24 giugno 1860, n. 4151 – Regolamento per le Scuole normali e magistrali degli Aspiranti Maestri e delle Aspiranti Maestre.

7 R.D. 9 novembre 1861, n. 315 – Che approva i Programmi ed il Regolamento per le Scuole normali e magistrali, e per gli esami di Patente dè Maestri e delle Maestre delle Scuole primarie.

8 R.D. 10 ottobre 1867, n. 3943 – Istruzioni e programmi per le scuole normali (crf. anche Santoni Rugiu, 1980, p. 145).



renti di ispirazione positivistica, che promossero un'evoluzione in senso scientifico delle pratiche didattiche. Il Ministro Coppino, in una circolare del 1878, stabilì che le scuole normali dovessero procedere “con lo stesso metodo pratico e sperimentale” impartito ai fanciulli delle elementari⁹. Figure intellettuali chiave supportarono questa svolta: Aristide Gabelli, nel 1883, sostenne che la scuola normale doveva essere “una scuola di metodo”, dove acquisire l'arte di insegnare tramite la pratica, abbandonando la ripetizione mnemonica di “definizioni, distinzioni, schemi” (Gabelli, 1972, p. 196). Similmente, Antonio Labriola, nel 1888, enfatizzò che l'aspirante maestro/a dovesse ottenere il titolo solo dopo aver “data buona prova di sé” praticando la scuola a titolo di tirocinante (Labriola, 1974, p. 253).

La legislazione degli anni Ottanta recepì queste istanze. Il Regolamento De Sanctis del 1880 rafforzò l'addestramento metodologico-didattico abolendo gli esami semestrali per dedicare più tempo alle esercitazioni pratiche di tirocinio, che divennero centrali nel percorso curricolare; i programmi annessi allo stesso ordinarono l'insegnamento delle materie sulla base del metodo oggettivo e sperimentale, attribuirono maggiore importanza allo studio delle scienze naturali e sostituirono l'insegnamento della religione e della morale con quello dei diritti e doveri del cittadino¹⁰.

Nonostante la spinta alla professionalizzazione, la fine del secolo fu segnata dalla tendenza a contenere la formazione degli insegnanti, motivata dal timore che l'accresciuto spessore culturale della classe docente potesse alimentare la politicizzazione delle masse. Il Ministro Martini, con decreto dell'11 settembre 1892, n. 689, intervenne sul curriculum delle scuole normali riducendo i programmi di matematica e scienze naturali, considerati più adatti agli studenti liceali che ai futuri maestri elementari¹¹. Nonostante ciò, furono recepite alcune innovazioni europee in campo pedagogico, come l'avviamento dei corsi froebeliani per la formazione delle “maestre giardiniere” presso le scuole normali femminili (r.d. 3 dicembre 1896, n. 592, del Ministro Gianturco) e l'obbligatorietà del “lavoro manuale” nelle scuole normali di ambo i sessi (r.d. 19 ottobre 1897, n. 460, del Ministro Codronchi).

In pochi decenni, il numero delle scuole normali crebbe notevolmente – balzarono da 41 nel 1863-64 a 150 nel 1916-17 (Schirripa, 2022, p. 30; Covato, Sorge, 1994, p. 27) –, ma fu sempre respinta l'idea di un'istruzione molto vasta e approfondita per gli aspiranti insegnanti elementari, considerata sprecata o ad-

9 C.M. 29 gennaio 1878, n. 538 – Istruzioni intorno alle nuove scuole magistrali per gli insegnanti delle scuole rurali.

10 R.D. 30 settembre 1880, n. 5666 – Regolamento per le scuole normali e per gli esami di patente dei maestri elementari.

11 *Relazione al re premessa al r.d. 11 settembre 1892*, in «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» 1892, p. 1638.



dirittura rischiosa. La figura del maestro elementare, la sua formazione e la sua progressiva professionalizzazione rimasero inquadrare entro precisi confini che li contrassegnavano come agenti di socializzazione/omogenizzazione delle masse, un assetto che sarebbe rimasto sostanzialmente inalterato fino alla riforma Gentile del 1923.

4. La condizione dei maestri elementari e la femminilizzazione della professione, tra stereotipi di genere e segregazione occupazionale

Nonostante l'investitura ideologica che trasformò il maestro in funzionario pubblico e agente di nazionalizzazione, esisteva una profonda discrepanza tra l'immagine "ideale" (il "*teaching discourse*" propagato dai ceti dirigenti) e la realtà "effettiva" del mestiere. In molti Paesi europei, la categoria era considerata "al limite della rispettabilità professionale" (Backman Prytz, Westberg, 2022, p. 20), esposta a precarietà occupazionale e, come nel caso dei maestri italiani e belga, alla discrezionalità e agli abusi delle autorità locali (Depaepe, Simon, 1997, p. 402; Cavallera, 2012, p. 57). Nell'Ottocento europeo, i maestri furono spesso obbligati a garantirsi più fonti di reddito per la sopravvivenza, una pratica nota come *makeshift economy* (economia di sussistenza diversificata). In Svezia, nel 1896, l'occupazione multipla coinvolgeva il 57% degli insegnanti rurali, che svolgevano attività come quelle di sagrestano, organista, contabile o agricoltore (Westberg, 2019, pp. 22-36); nell'Inghilterra di metà secolo, circa la metà dei maestri era occupata in mansioni secondarie, tra cui quella di commerciante, e in Prussia, fino al 1901, il 20% degli insegnanti di scuola primaria lavorava come organista nelle parrocchie (Gardner, 1984, p. 125; Lamberti, 1989, p. 14). Anche nell'Italia rurale non erano infrequenti maestri sagrestani, organisti, bibliotecari, funzionari fiscali, gestori di aste, notai, postini o, ancora, insegnanti che lavoravano come artigiani, sarti, calzolai, barbieri, falegnami, cacciatori e avicoltori (Ulivieri, 1977, p. 174).

Dalla seconda metà del secolo, si assistette, in alcuni Stati, a un miglioramento dello status socioeconomico e a una più chiara definizione della posizione giuridica degli insegnanti, grazie anche alla loro progressiva professionalizzazione, supportata dall'introduzione di rigorosi standard di certificazione e dallo sviluppo dell'associazionismo magistrale, che lottò per la tutela e la visibilità politica (De Vroede, 1981, p. 6). Nel contesto belga, crebbe l'influenza delle organizzazioni sindacali, che ricorsero alla pubblicistica per contrastare gli atti arbitrari e denunciare gli abusi di potere nel trattamento degli insegnanti (Depaepe, Simon, 1997, pp. 397-398). Similmente, nell'Italia di fine secolo, una gran quantità di testate e periodici («L'avvenire dei maestri elementari», «Il risveglio educativo», «Il corriere delle maestre», «Il lavoro educativo», «I diritti della scuola») contribuirono a rafforzare l'autocoscienza corporativa dei maestri elementari, culminata nella fon-



dazione dell'Unione Magistrale Nazionale nel 1901, che si impegnò concretamente per il miglioramento economico e giuridico della classe insegnante ottenendo traguardi come l'aumento dello stipendio e la riforma del trattamento pensionistico (Chiosso, 1993; 2014).

Nonostante la spinta alla professionalizzazione, la possibilità di accedere a occupazioni più lucrose, offerte dall'incipiente industrializzazione e dalla modernizzazione delle strutture amministrative, rese la professione, presso alcuni Stati, sempre meno appetibile per gli uomini. In Italia, il disinteresse maschile si manifestò nella predilizione di carriere più redditizie nel settore terziario, dei commerci, delle industrie o della pubblica amministrazione; di contro, la mancanza di alternative formative e impiegate per il genere femminile incentivò le iscrizioni delle donne nelle scuole normali e il relativo ingresso nella professione¹². Ciò avvenne anche nei Paesi Bassi, dove la considerazione nei confronti del mestiere di maestro andò scemando nell'ultimo decennio dell'Ottocento, quando il decollo dell'industrializzazione aprì la strada a migliori opportunità di guadagno (Van Essen, 1999, p. 419-420). Anche in alcuni Stati tedeschi il ceto piccolo borghese predilesse l'industria; in Prussia e in Austria, invece, il miglioramento salariale e di status della professione continuò ad attrarre gli uomini, cosicché la presenza femminile nell'insegnamento elementare rimase inferiore al 30% alla fine del secolo (Albisetti, 1993, pp. 253-261).

Un fattore decisivo nella femminilizzazione della professione fu poi la convenienza economica delle amministrazioni locali di reclutare insegnanti donne: sia la Legge Casati in Italia che la legge Moyano in Spagna prevedevano che le maestre guadagnassero un terzo in meno rispetto ai colleghi uomini, e altrettanto inferiore era lo stipendio percepito dalle maestre inglesi negli anni Sessanta dell'Ottocento, come quello delle maestre scozzesi tra gli anni Ottanta e Novanta, e delle maestre francesi sino alla fine del secolo. Anche in Svezia e in Ungheria si ricorse al reclutamento di insegnanti donne per ragioni di "economia" (Cappelli, Quiroga Valle, 2021, pp. 756-759; Bergen, 1982, pp. 12-14; McDermid, 1997, p. 105; Trouvè-Finding, 2005, pp. 492-493; Westberg, 2019, pp. 19-40; Nóbik, 2017, p. 6). La

- 12 L'inchiesta Scialoja del 1872-75 evidenziò il costante aumento delle iscrizioni nelle scuole normali femminili, a fronte dello scarseggiare degli allievi maschi. Per affrontare il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno, che colpiva soprattutto le aspiranti maestre a causa del vuoto scolastico tra la fine del percorso elementare e l'ingresso alla scuola normale, nel 1880 fu istituito un "corso preparatorio" alla scuola normale di durata biennale, prolungato a tre anni nel 1889. Questi corsi, soppressi nelle scuole normali maschili, che ormai languivano di iscritti (1893), riscosero grande successo tra le ragazze, venendo in seguito trasformati in "corsi complementari" (1895) e fungendo da scuole secondarie femminili di primo grado. La quota delle studentesse nelle scuole normali italiane sarebbe passata dal 49% nel 1861-62 al 94% nel 1899-1900 (Carbone, 2018, p. 95).



carriera magistrale femminile si accompagnò spesso alla condizione del nubilato, imposta o incoraggiata per ragioni economiche, in quanto si riteneva che le donne non sposate avrebbero avanzato pretese salariali inferiori. La Prussia protestante aveva rigide prescrizioni sul nubilato, e l'Austria aveva sancito il divieto di insegnare per le donne coniugate dal 1786, prolungatosi fino al Novecento. Anche la Russia ottocentesca reclutava, come docenti, donne nubili, per assicurarsi dipendenti "docili" e un continuo ricambio che evitasse gli aumenti di stipendio legati all'anzianità (Mazohol-Wallnig, 1991, pp. 57-75; Brizzi, 1987, pp. 73-88; Albisetti, 1993, pp. 253-258). In Italia, sebbene le donne sposate non fossero formalmente escluse dalla carriera magistrale, le maestre erano incoraggiate ad abbracciare il mestiere come una vocazione di vita¹³. Il primo conflitto mondiale avrebbe contribuito, in alcuni casi, a rimodellare le politiche di genere nella professione: in seguito alla crisi magistrale provocata dalla carenza di insegnanti uomini mobilitati al fronte, l'atteggiamento degli Stati tedeschi nei confronti del nubilato delle maestre sarebbe per esempio mutato radicalmente, conducendo alla definitiva scomparsa delle barriere matrimoniali; contrariamente, in Inghilterra, il divieto di matrimonio per le donne, che non era stato così stringente fino al primo quindicennio del Novecento, fu richiesto con maggiore forza nel primo dopoguerra (Van Essen, 1999, pp. 432-433; Albisetti, 1993, p. 258).

D'altra parte, il massiccio accesso femminile alla carriera magistrale non estingueva le importanti disuguaglianze di genere perpetrate dai diversi sistemi d'istruzione, che si manifestavano nella rigida separazione dei ruoli attribuiti a uomini e donne nelle scuole. L'ingresso delle donne nella professione fu, infatti, condizionato da forti stereotipi di genere che consideravano l'insegnamento femminile come un'estensione sociale della naturale propensione all'educazione e alla cura. Nell'Italia appena unificata, la donna fu ritenuta il soggetto più adatto a svolgere la funzione educativa, declamandone le doti di pazienza, mansuetudine, abnegazione e sacrificio (*Atti del IV Congresso Pedagogico Italiano*, 1864, p. 23). Questo modello di "maestra-madre" era fortemente enfatizzato già in fase di formazione,

- 13 Per affrontare la carenza di personale, soprattutto nelle aree rurali, il Ministro Bonghi, con C.M. del 6 luglio 1875, n. 442, prescrisse che la vita interna dei convitti annessi alle scuole normali femminili fosse mantenuta "nei più modesti termini" per abituare le giovani a una vita semplice e prepararle a "starsene quiete nei poveri luoghi di campagna", un chiaro tentativo di indirizzare le donne ad accettare l'insegnamento in sedi disagiate. Le maestre, specialmente nelle sedi rurali, operavano in condizioni di estrema insicurezza. La loro vulnerabilità divenne un problema sociale in Paesi come la Svezia, dove l'isolamento le espose a minacce e molestie, tanto da discutere misure di protezione come l'autorizzazione a portare cani da guardia o armi da difesa (Backman Prytz, Westberg, 2022, pp. 18-37). In Italia, il tragico suicidio della maestra toscana Italia Donati nel 1886, indotta al gesto da calunnie e pressioni locali, divenne un simbolo della condizione infelice della classe magistrale femminile.



dando grande importanza ai “lavori donneschi” (maglia e cucito), con l’intento di ricordare alle aspiranti maestre la loro destinazione di madri o educatrici di buone madri. Tale enfasi era comune in altri Paesi: in Prussia le donne ricevevano un’istruzione meno completa, in Inghilterra gli insegnamenti di geometria ed economia erano sostituiti da quelli di taglio e cucito, in Francia era centrale l’insegnamento dell’economia domestica, nei Paesi Bassi le studentesse seguivano corsi speciali di cucito e in Slovenia erano avviate all’artigianato femminile (Paciello, 2028/2029, p. 418; Bergen, 1982, p. 14; Clark, 2023, 43-55; M. Paksuniemi, M. Ribari, J. Westberg, 2019, p. 302).

Ciò si accompagnava al fenomeno della segregazione occupazionale, che confinava l’insegnamento femminile all’educazione prescolare e all’istruzione delle bambine, mentre lo limitava, nelle scuole maschili, alle classi inferiori, temendo che le maestre non potessero trasmettere l’esempio della forza e della virilità nelle classi superiori. Questa tendenza si riscontrava, oltretutto in Italia – dove l’insegnamento ai bambini maschi era limitato al ciclo inferiore delle scuole elementari (I-II classe) e alle scuole rurali miste (I-II-III classe) –, anche in Svezia, dove le donne furono in maggioranza impiegate nell’insegnamento alle classi inferiori (*småskola*), nei Paesi Bassi, dove furono destinate all’insegnamento dei lavori femminili e ammesse ad insegnare solo ai più piccoli (fascia d’età 6-7), e in Inghilterra e Galles, dove furono impiegate nei dipartimenti infantili (*infant schools*, fascia d’età 5-7) e, con parsimonia, nelle classi elementari inferiori miste (*junior schools*, fascia d’età 7-10) (Albisetti, 1993, pp. 255-259; Van Essen, 1999, 415-431; Bergen, 1982, pp. 12-13).

Conclusione

In ultima analisi, l’evoluzione della formazione magistrale italiana tra il XIX e il XX secolo, analizzata nel contesto europeo, riflette l’ambivalenza che caratterizzò l’operato dello Stato liberale: la duplice esigenza di modernizzare il Paese attraverso l’alfabetizzazione diffusa e, al contempo, di mantenere il controllo sociale sulle masse.

Nell’ultimo quarto dell’Ottocento, l’Italia si allineò alle tendenze in voga nel Continente, assimilando e reinterpretando modelli pedagogici d’avanguardia per la costruzione di una professionalità docente moderna. L’influsso del positivismo pedagogico europeo nei programmi d’insegnamento (inclusa l’adozione del metodo oggettivo, l’annessione dei giardini d’infanzia e l’importanza conferita al tirocinio formativo) fu espressione di questa spinta alla modernizzazione.

Tuttavia, si verificò parimente una profonda tensione tra gli ideali di modernità e le persistenti forme di discriminazione e conservatorismo. La figura del maestro elementare, la sua formazione e la sua progressiva professionalizzazione rimasero



inquadrate entro precisi confini, ritenendo sprecata, o addirittura rischiosa, un'istruzione molto vasta e approfondita.

In questo quadro si inserisce la progressiva femminilizzazione della professione. Se da un lato, la formazione e la carriera magistrale rappresentarono per le donne il primo passo di una progressiva emancipazione lavorativa, dall'altro, ciò avvenne, in Italia come in altri Stati europei, al costo di un "compromesso" che vincolava il genere femminile al mantenimento di ruoli socialmente tollerati e meno retribuiti, opponendo peraltro pesanti forme di ostruzionismo nell'accesso delle donne a gradi superiori di istruzione¹⁴.

Infine, riteniamo che il processo di femminilizzazione della professione vada indagato assumendo una lente critica e complessa, in grado di comprenderne le potenzialità e i vincoli formali, intersecando gli ideali politici, le istanze economiche e le dinamiche sociali e di genere coinvolte nell'espansione della scuola alle masse e nel percorso di costruzione dell'identità nazionale.

Bibliografia

- Albisetti J.C. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History of Education*, 22 (13): 253-263.
- Atti del quarto congresso pedagogico italiano, tenuto in Firenze nel settembre del 1864, pubblicati per cura della Società pedagogica italiana*. Milano: Tipografia di Domenico Salvi e C.
- Backman Prytz S., J. Westberg (2022). "Arm the Schoolmistress!" Loneliness, Male Violence, and the Work and Living Conditions of Early Twentieth-Century Female Teachers in Sweden. *History of Education Quarterly*: 18-37.
- Baker D. (2014). *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Baker D.M., P.J. Harrigan (eds) (1980). *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*. Waterloo: Historical Reflections Press.
- Bergen B.H. (1982). Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the Effort to Professionalize Elementary Teaching in England, 1870-1910. *History of Education Quarterly*, 22 (1): 1-21.
- Bianchini P. (ed.) (2006). *Morte e resurrezione di un ordine religioso*. Milano: Vita e pensiero.
- Bowen J. (1983). *Storia dell'educazione occidentale*. Milano: Mondadori.
- Brizzi G.P. (1987). Scuola e istruzione popolare dall'età della Controriforma al secolo

14 Nonostante le richieste del femminismo borghese per l'avanzamento degli studi, il rifiuto di concedere alle donne opportunità di formazione universitaria equiparabili a quelle maschili fu netto. Le Scuole superiori femminili di magistero, istituite a Roma e Firenze nel 1878, non erano equiparate alle università, e la laurea era considerata "superflua", "imprudente" o addirittura "folle" per le future insegnanti (Raich, 1996, p. 167).



- dei Lumi. In E. Becchi (ed.), *Storia dell'educazione* (pp. 73-88). Firenze: La Nuova Italia.
- Buzzi F. (2006). Pietismo. In *Enciclopedia Filosofica vol. IV* (pp. 8621-8622). Milano: Bompiani.
- Cappelli G. et al. (2023). Human Capital in Europe, 1830s–1930s: A General Survey. *Journal of economic surveys*, 12-16.
- Cappelli G. (2019). A Struggling Nation Since Its Founding? Liberal Italy and the Cost of Neglecting Primary Education. In J. Westberg, L. Boser, I. Brühwiler (eds.), *School Acts and the Rise of Mass Schooling* (pp. 223-251). London: Palgrave Macmillan.
- Cappelli G., G. Quiroga Valle (2021). Female Teachers and the Rise of Primary Education in Italy and Spain, 1861–1921: Evidence from a New Dataset. *Economic History Review*, 74 (3): 754-783.
- Carbone A. (2018). Diventare maestra nell'Italia post-unitaria. All'origine del processo di femminilizzazione di una professione. *La camera blu. Rivista di studi di genere*, 19: 93-106.
- Cavallera H. (2012). La fondazione della coscienza nazionale nel positivismo e nel neorealismo italiano. In F. Cambi, G. Trebisacce (eds.), *I 150 anni dell'Italia Unità. Per un bilancio pedagogico* (pp. 49-74). Pisa: ETS.
- Chiosso G. (ed.) (1993). *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2007). *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fonte all'educazione del popolo nel primo '800*. Torino: SEI.
- Chiosso G. (ed.) (2014). *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*. Brescia: La Scuola.
- Cipolla C.M. (1971). *Istruzione e sviluppo economico in Italia*. Torino: U.T.E.T.
- Clark L.L. (2023). *Women and the Politics of Education in Third Republic France*. Oxford: Oxford University Press.
- Corzuol D. (2007). *Scuole normali e studio della retorica nella Lombardia Austriaca del Settecento. Francesco Soave figura di mediatore tra area italiana e area tedesca*. Pisa: Giardini Editori e Stampatori.
- Covato C. (1994). La scuola normale: itinerari storiografici. In C. Covato, A.M. Sorge (eds.), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana* (pp. 15-40). Roma: Ufficio centrale per i beni archivistici.
- Day C.R. (1983). The Rustic Man: The Rural Schoolmaster in Nineteenth-Century France. *Comparative Studies in Society and History*, 25 (1): 26-49.
- Depaepe M., F. Simon (1997). Social Characteristics of Belgian Primary Teachers in the Twentieth Century. *Cambridge Journal of Education*, 27 (3): 391-404.
- De Vroede M. (1981). The History of Teacher Training: Opening Address of the International Standing Conference on the History of Education (Louvain, 24-27 September 1979). *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 10 (1): 1-8.
- A. Gabelli (1972), *Educazione positiva e riforma della società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner P. (1984). *The Lost Elementary Schools of Victorian England: The People's Education*. London: Croom Helm.
- Ghizzoni C. (2009). Essere Maestri in Italia fra Otto e Novecento. In E. Becchi, M. Ferrari (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 454-491). Milano: FrancoAngeli.
- Hoser E. (1989). Francke. in M. Laeng (ed.), *Enciclopedia pedagogica vol. III* (pp. 5085-5088). Brescia: La Scuola.



- Lacaita C.G. (1973). *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*. Firenze: Giunti.
- Labriola A. (1874). *Scritti di pedagogia e di politica scolastica*. Roma: Editori riuniti.
- Lamberti M. (1989). *State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany*. New York: Oxford University Press.
- Larsson G., J. Westberg (2020). Child Labour, Parental Neglect, School Boards, and Teacher Quality: School Inspector Reports on the Supply and Demand of Schooling in Mid-nineteenth-century Sweden. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 32 (1): 69-88.
- Lee S.Y., J. Winandy (2021). Scientization of professional teacher knowledges and construction of teaching methods. *Paedagogica Historica*: 958-974 (print online 1-18).
- Lefty L. (2019). Teacher Education and Teachers' Colleges. In T. Fitzgerald (eds), *Handbook of Historical Studies in Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 357-371). Singapore: Springer.
- Lindert P.H. (2004). *Growing Public: Social Spending and Economic Growth since the Eighteenth Century Vol. 1 the Story*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazohl-Wallnig B. (1991). L'educazione delle donne nel mondo austro-tedesco del Secolo XIX. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2: 57-75.
- Mazzini C., S. Fornara (eds.) (2004). *Francesco Soave e la grammatica del Settecento*. Alessandria: Edizioni Dall'Orso.
- McDermid J. (1997). "Intellectual instruction is best left to a man": the feminisation of the scottish teaching profession in the second half of the nineteenth century. *Women's History Review*, 6 (1): 95-114.
- Melton J.V.H. (1988). *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nóvik A. (2017). Feminisation and Professionalisation in Hungary in the Late 19th Century. Women Teachers in Professional Discourses in Educational Journals (1887–1891). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4 (1): 1-17.
- Paciello F. (2019), *Il femminismo tedesco dalla nascita del Secondo Reich all'avvento del nazismo, raccontato dalle donne che lo hanno vissuto* (Tesi di Dottorato, Università di Roma Sapienza, 2018/2019).
- Pancera C. (2000). L'importanza dei testi scolastici di Francesco Soave. In L. Bellatalla (ed.), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento* (pp. 43-53). Ferrara: Teocomproject.
- Paksuniemi M., M. Ribari, J. Westberg (2019). Unmarried, Well Behaved and Well Dressed. The Socialization Process of Female Teachers in Early Twentieth-Century Finland and Slovenia. *Solska kronika / School Chronicle – Journal of The History of Schooling and Education*, 28 (3): 295-311.
- Piseri F. (2007). La legislazione per l'istruzione primaria nella Lombardia tra Sette e Ottocento. In A. Bianchi (ed.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia – Veneto – Umbria. Studi*. vol. I (pp. 92-100). Brescia: La Scuola.
- Piseri F. (2017). Dalla virtù al buon comportamento. Le prime esperienze di istruzione pubblica e laica nell'età delle riforme teresiano-giuseppine: con qualche esempio della Brescia veneziana. *Quaderni di Intercultura*, IX: 97-110.
- Raicich M. (1963). La polemica sugli studi classici intorno al 1870. L'inchiesta Scialoja. *Belfagor*, XVIII (5): 257-268.
- Raicich M. (1996). Liceo, università, professioni: un percorso difficile per le donne. In Id., *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella terza Italia* (pp.163-200). Roma: Archivio Guido Izzi.



- Santoni Rugiu A. (1980). *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*. Firenze: Manzuoli.
- Scheipl J. (2006). La formazione degli insegnanti in Austria. "Lavori in corso". In O. Zanato Orlandi (ed.), *Percorsi nella professione docenti. Innovazione formativa e didattica. Atti della V Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria. Padova 1-2-3 dicembre 2004* (pp. 381-406), Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schirripa V. (2019). L'istruzione normale e magistrale. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Prunerì (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 205-218). Brescia: Sholè.
- V. Schirripa (2022). *Insegnare ai bambini. Una storia di maestre e maestri in Italia*. Roma: Carocci.
- Sindoni C. (2011). *Giovanni Agostino De Cosmi e la scuola popolare di Sicilia*. Messina: Samperi.
- Sindoni C. (2015). Influenze inglesi nella scuola popolare ottocentesca. Note sull'introduzione del metodo di Joseph Lancaster in Sicilia. *Quaderni di Intercultura*, anno VII: 101-116.
- Stizzo F. (2012). Mezzogiorno e questione educativa tra Otto e Novecento. Il magistero di uno straordinario itinerario intellettuale e filantropico. In F. Cambi, G. Trebisacce (eds.), *I 150 anni dell'Italia Unità* (pp. 307-326). Pisa: ETS.
- Targhetta F. (2010). "Uno sguardo all'Europa". Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana. In M. Chiaranda (ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento* (pp. 155-176). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (1977). I maestri. In T. Tomasi (ed.), *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)* (pp. 165-184). Firenze: Vallecchi.
- Van Essen M. (1999). Strategies of Women Teachers 1860–1920: Feminization in Dutch Elementary and Secondary Schools from a Comparative Perspective. *History of Education*, 28 (4): 413–433.
- Trouvé-Finding S. (2005). Teaching as a woman's job: the impact of the admission of women to elementary teaching in England and France in the late nineteenth and early twentieth centuries. *History of Education*, 34 (5): 483-496.
- E. Weber (1976). *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870–1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Westberg J. (2019). How did teachers make a living? The teacher occupation, livelihood diversification and the rise of mass schooling in nineteenth-century Sweden. *History of Education*, 48 (1): 19-40.
- Westberg J., L. Boser, I. Brühwiler (eds.) (2019). *School Acts and the Rise of Mass Schooling. Education Policy in the Long Nineteenth Century*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Westberg J., G. Denaro (2023). The rise of normal Schools in the Kingdom of Italy: mass schooling, teacher training and the feminization of the teaching profession, 1859-1911. *Annali della facoltà di Scienze della formazione*, Università degli Studi di Catania, 22: 123-150.



Educare alle relazioni di cura: le Best Practice di un percorso in Medical Humanities su empatia e competenze comunicative nei professionisti sanitari

Educating for Caring Relationships: Best Practice from a Medical Humanities Program on Empathy and Communication Skills in Healthcare Professionals

Marco Paglialonga

Dottorando di Ricerca in Medical Humanities and Welfare Policies presso il Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche dell'Università di Foggia. marco.paglialonga@unifg.it

Cristiana Simonetti

Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale dell'Università di Foggia. cristiana.simonetti@unifg.it

Anna Rita Merico

Studente del corso di Laurea magistrale in Scienze delle Professioni Sanitarie Tecnico-Diagnostiche presso il Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale dell'Università di Foggia. anna_merico.614297@unifg.it

Abstract

In a healthcare context where human skills risk being overshadowed by technology and reduced to mere tools for productivity, this experimental study—rooted in the pedagogy of medical education—explores an educational and pedagogical program within the Medical Humanities. The analysis of this Best Practice aims to assess the relational and communication skills of healthcare professionals enrolled in a Master's Degree in Health Professions of Technical-Diagnostic Sciences at the University of Foggia. The intervention, structured into narrative modules and experiential workshops, was evaluated using a pre-post design (Jefferson Empathy Scale; Communication Skills Attitudes Scale), revealing a significant improvement in empathy, active listening, and communicative awareness. The results support the authentic development of human competencies, emphasizing a Human-centered approach.

Keywords: Medical Humanities, Soft Skill, Empathy, Effective Communication, Health Education.

In un contesto in cui in ambito sanitario, le competenze umane rischiano di essere superate dalla tecnologia e ridotte a meri strumenti funzionali alla produttività, questo studio sperimentale, radicato nella pedagogia della formazione in area medica, indaga su un percorso educativo e pedagogico nelle *Medical Humanities*. L'analisi di tale Best Practice è finalizzata a valutare le competenze relazionali e comunicative del personale sanitario impegnato in un percorso di laurea magistrale in Scienze delle Professioni Sanitarie Tecnico-Diagnostiche presso l'Università di Foggia. L'intervento, articolato in moduli narrativi e laboratoriali di tipo esperienziale, viene valutato con metodologia pre-post (*Jefferson Empathy Scale*; *Communication Skills Attitudes Scale*), rilevando un incremento significativo di empatia, ascolto attivo e consapevolezza comunicativa, a sostegno dello sviluppo autentico delle competenze umane, ponendo l'attenzione su un approccio Human-centered.

Parole chiave: Medical Humanities, Soft Skill, Empatia, Comunicazione Efficace, Educazione alla Salute.

ARTICOLI AD ARGOMENTO LIBERO

Citation: Paglialonga M., Simonetti C., Merico A.R. (2025). Educare alle relazioni di cura: le Best Practice di un percorso in Medical Humanities su empatia e competenze comunicative nei professionisti sanitari. *Pampaedia, Bollettino As. Pe.I.*, 199(2), 242-255.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-16>



1. Introduzione

Nel cuore della relazione di cura, ciò che più conta non è soltanto la correttezza di una diagnosi o l'efficacia di un trattamento, ma la qualità dello sguardo e dell'ascolto, dell'empatia e della comunicazione verso la persona che necessita cura ed attenzione. Eppure, in un sistema sanitario sempre più orientato a protocolli, efficienza e standardizzazione, tecnicismi, algoritmi e capitalismo emozionale, le dimensioni umane ed umanizzanti rischiano di essere marginalizzate, considerate accessorie rispetto agli indicatori di performance e di profitto. Empatia, ascolto e abilità comunicative sembrano talvolta ridursi a “competenze accessorie”, da misurare e certificare, più che da vivere come pratiche essenziali della cura (Razi, 2023).

È in questo scenario che si colloca un nodo pedagogico-educativo ed etico-sociale centrale: la formazione delle *Soft Skill* – intuizione, capacità relazionale, giudizio critico ed etico – possono diventare il motore di una crescita personale e professionale autentica, capace di sostenere lo sviluppo umano del futuro operatore sanitario; in caso contrario rischia di trasformarsi in un addestramento tecnico-funzionale, piegato a logiche di efficienza organizzativa e tecnicistica. Come ha messo in luce Illouz (2007), siamo di fronte al rischio di un capitalismo emozionale, in cui emozioni e competenze relazionali vengono tradotte in risorse da accumulare e spendere sul mercato del lavoro. Seguendo tale prospettiva, persino l'empatia può degenerare in una forma di capitale relazionale, da acquisire ed esibire come strumento di performance più che come dimensione autentica della relazione di cura (Maslen, 2017).

La sfida educativa diventa allora quella di progettare interventi formativi che non addestrino a una performance emozionale, ma che coltivino consapevolmente competenze umane in grado di favorire la crescita integrale della persona. Negli ultimi anni, numerosi studi hanno evidenziato come programmi formativi basati sulle Medical Humanities contribuiscano in modo significativo allo sviluppo dell'empatia e delle competenze relazionali nei professionisti sanitari, confermando l'importanza di un approccio integrato tra scienze biomediche e discipline umanistiche (Zhang et al., 2023; Samarasekera et al., 2023).

In risposta a queste tensioni, le *Medical Humanities* si sono progressivamente affermate nella formazione sanitaria, proponendo un modello educativo capace di integrare discipline umanistiche e scienze sociali con le discipline biomediche (Bleakley, 2015). Esse non si configurano come un semplice arricchimento culturale, ma come una prospettiva pedagogica in grado di restituire alla cura la sua complessità, offrendo strumenti per comprendere la malattia come esperienza vissuta e per valorizzare la pluralità di prospettive coinvolte nei processi clinici (Charon, 2006). Nuove ricerche confermano, inoltre, che la Medicina Narrativa e l'uso delle arti e delle storie di pazienti possono migliorare la tolleranza, la riflessività e la consapevolezza etica nei futuri operatori sanitari (Liao, Wang, 2023; Balhara,



Ehmann, 2022). In tal senso, gli studi più recenti confermano che interventi educativi basati sulle *Medical Humanities* possono favorire un incremento delle abilità empatiche e comunicative negli studenti e nei professionisti sanitari (Zhang et al., 2023; Schwartzkopf et al., 2025; Neumann et al., 2011).

Tra le espressioni più operative di questo approccio si colloca la Medicina Narrativa. In Italia, la Consensus Conference promossa dall'Istituto Superiore di Sanità ha rappresentato nel 2014 un punto di svolta istituzionale, riconoscendo ufficialmente la Medicina Narrativa come parte integrante della pratica clinica. La narrazione è lo strumento fondamentale per acquisire, comprendere e integrare i diversi punti di vista di quanti intervengono nella malattia e nel processo di cura. Il fine è la co-costruzione di un percorso di cura personalizzato e condiviso (Cenci, 2014).

Alla luce di queste premesse, il presente studio si colloca nella prospettiva pedagogica della formazione in area medica con l'obiettivo di indagare l'efficacia di un percorso educativo basato sulle *Medical Humanities*, rivolto agli studenti del corso di laurea magistrale in Scienze delle Professioni Sanitarie Tecnico-Diagnostiche dell'Università di Foggia. L'intervento, strutturato in moduli narrativi e laboratori esperienziali, è stato valutato attraverso un disegno pre-post intervento, mediante due strumenti validati – la *Jefferson Scale of Empathy – Health Professions Student version* (JSE-HPS) e la *Communication Skills Attitudes Scale* (CSAS). L'intento è quello di promuovere lo sviluppo di empatia, capacità di ascolto e consapevolezza comunicativa, sottolineando il valore educativo di tali pratiche formative autenticamente *Human-centered*, contrapponendo tali competenze dal rischio di riduzione a tecniche di mera performance relazionale e di profitto finalizzato al tecnicismo operativo.

2. Disegno dello studio

Lo studio, di tipo osservazionale-longitudinale con disegno pre-post intervento e approccio quantitativo, si inserisce nel quadro delle ricerche educative in ambito sanitario. È stato progettato per valutare l'efficacia di un percorso formativo esperienziale basato sulle *Medical Humanities*, con l'obiettivo di potenziare l'empatia e le competenze comunicative degli studenti del corso di laurea magistrale in *Scienze delle Professioni Sanitarie Tecnico-Diagnostiche* dell'Università di Foggia. In tale prospettiva, il percorso è stato incardinato nel tirocinio professionalizzante del corso magistrale, che prevede complessivamente 15 Crediti Formativi Universitari (CFU) per 375 ore; il laboratorio oggetto di studio ha avuto una durata di 50 ore ed è stato realizzato presso il Servizio Infermieristico e Ostetrico (S.I.Os.) del Policlinico di Foggia, con progettazione e conduzione a cura del Tutor di tirocinio aziendale, nonché infermiere referente della Formazione del S.I.Os. e dottorando di ricerca in *Medical Humanities and Welfare Policies* dell'Università di Foggia.



Caratteristica	Descrizione
Corso di Riferimento	Corso di Laurea Magistrale in Scienze delle Professioni Sanitarie Tecnico-Diagnostiche
Classe del Corso	LM/SNT3
Università	Università di Foggia
Inquadramento	Tirocinio professionalizzante obbligatorio
CFU Totali Tirocinio	15 CFU
Monte Ore Totale	375 ore
Attività Specifica	Laboratorio esperienziale basato sulle Medical Humanities
CFU/Ore Laboratorio	50 ore (incluse nel monte ore totale del tirocinio)
Sede del Laboratorio	Servizio Infermieristico e Ostetrico, Policlinico di Foggia

Tab. 1: Inquadramento attività formativa.

Nel panorama della ricerca formativa in ambito sanitario, gli studi più recenti evidenziano un crescente interesse verso i disegni di studio misti e longitudinali per valutare l'efficacia dei percorsi basati sulle Medical Humanities. Tali approcci, in linea con il presente lavoro, permettono di integrare la valutazione quantitativa con quella esperienziale, offrendo una visione più completa dell'impatto educativo sullo sviluppo delle competenze empatiche e comunicative (Müller, Ngiam, Dunn, 2024). La letteratura più recente sottolinea inoltre come interventi formativi fondati sulle arti e sulla narrazione – dalla letteratura alla pittura, dal teatro alla scrittura riflessiva – possano incrementare in modo significativo la capacità empatica e la sensibilità relazionale degli studenti delle professioni sanitarie (Levett-Jones et al., 2024). Queste evidenze si sommano ai risultati di meta-analisi e studi sperimentali che confermano l'efficacia dei programmi di Medical Humanities nel migliorare i punteggi della Jefferson Scale of Empathy (JSE) e nel favorire un atteggiamento più positivo verso la comunicazione clinica (Zhang, Pang, Duan, 2023; Liao, Wang, 2023). In tal senso, il presente studio si colloca all'interno di un filone di ricerca internazionale che considera la formazione esperienziale, estetica e riflessiva come leva pedagogica per la costruzione di competenze professionali integrate, dove l'empatia non è soltanto un indicatore psicometrico ma una dimensione etica e relazionale della cura.

Il tirocinio formativo è stato articolato in un'alternanza di momenti teorici, attività pratiche e spazi di riflessione critica, con la finalità di coinvolgere gli studenti sia sul piano cognitivo sia sul piano emotivo ed esperienziale. L'attività ha previsto due incontri settimanali della durata di cinque ore ciascuno, per un totale di cinque sessioni intensive e interattive. Il tirocinio ha rappresentato il nucleo centrale del percorso educativo e formativo e ha costituito la base per la raccolta dei dati pre e post intervento, necessari alla valutazione dell'impatto del programma sulle dimensioni oggetto di studio. La valutazione degli esiti è stata condotta con metodologia pre-post intervento, utilizzando due strumenti



psicometrici validati: la *Jefferson Scale of Empathy – Health Professions Student version* (JSE-HPS) (Hojat et al., 2001) e la *Communication Skills Attitudes Scale* (CSAS) (Rees, Sheard, Davies, 2002), rilevando rispettivamente variazioni nella capacità empatica e negli atteggiamenti verso la comunicazione. Gli studenti hanno partecipato su base volontaria alla compilazione della JSE-HPS e dello CSAS e lo studio è stato condotto in accordo con i principi della dichiarazione di Helsinki. Ogni partecipante in linea con i criteri d'inclusione/esclusione ha ricevuto un'informazione circa gli obiettivi, i metodi, l'adesione, i rischi, i benefici dello studio, la gestione riservata dei dati raccolti e la libertà di ritirarsi dallo studio in qualunque momento. Gli studenti hanno fornito il consenso informato nel momento in cui hanno deciso di prendere parte allo studio compilando il questionario.

3. Materiali e Metodi

Il campione oggetto di studio è stato composto da quaranta studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze delle Professioni Sanitarie Tecnico-Diagnostiche. La distribuzione per genere e profilo professionale era la seguente: 20 donne (18 Tecnici di Laboratorio Biomedico – TSLB e 2 Tecnici di Radiologia Medica – TSRM) e 19 uomini (14 TSRM, 4 TSLB, 1 Audioprotesista) 1 altro genere (TSRM), con un'età compresa tra 22 e 58 anni. Un solo partecipante ha dichiarato una precedente esperienza nell'ambito delle *Medical Humanities*. Per garantire l'anonimato e la tracciabilità dei dati, ciascun partecipante è stato identificato con un codice alfanumerico univoco. Le risposte sono state successivamente codificate per assicurare la coerenza del processo di analisi. Lo studio non ha previsto un gruppo di controllo.

La metodologia didattica adottata ha privilegiato un approccio diversificato e partecipativo, alternando momenti di lezione frontale a esperienze di apprendimento attivo, con la presenza del Tutor aziendale e facilitatore esperto in *Medical Humanities*. Le lezioni teoriche, supportate da presentazioni multimediali, hanno introdotto i fondamenti delle *Medical Humanities*, con particolare attenzione al loro sviluppo storico e alla rilevanza per le professioni sanitarie. È stato inoltre approfondito il concetto di benessere lavorativo, inteso come pratica di cura di sé per prendersi cura degli altri, in coerenza con le 10 Guide del Ministero della Salute per un'assistenza sanitaria umanizzata (*Ministero della Salute, 2014*).

All'interno di tale quadro normativo e sociale la riflessione sulla comunicazione viene guidata dai 5 principi fondamentali citati da Carl Rogers (accettazione incondizionata, congruenza, autenticità, tendenza attualizzante, centralità della relazione) volti al raggiungimento di sani, corretti e attivi stili di vita (Rogers, 1951).

Ampio spazio è stato riservato alle attività esperienziali e riflessive, tra cui simulazioni, role-playing e discussioni di casi clinici, attraverso le quali gli studenti



hanno potuto esercitare competenze comunicative ed empatiche in un contesto protetto e supervisionato. Sono stati inoltre introdotti stimoli artistici e narrativi come strumenti educativi. L'analisi guidata del dipinto *Il Buon Samaritano* di Vincent van Gogh (1890) ha favorito una riflessione collettiva sul valore simbolico dell'arte nella cura e della cura, mentre la visione del film *I sogni segreti di Walter Mitty* (Stiller, 2013) ha offerto spunti per un confronto sul tema della resilienza, dell'identità personale e della ricerca di senso.

Un momento centrale del percorso è stato costituito dal laboratorio narrativo di *storytelling*, incentrato su esercizi di *Close reading* e *Reflective Reading*. A tal fine sono stati utilizzati brani tratti da *Raccontami di te – Quaderno dei Racconti 2015* (Cercato et al., 2015), raccolta di testimonianze di pazienti, familiari e operatori sanitari sviluppata nell'ambito del progetto di Medicina Narrativa avviato presso l'Istituto Nazionale Tumori Regina Elena di Roma. Tale progetto, nato con l'obiettivo di valorizzare la narrazione come strumento di cura, ha rappresentato un modello di riferimento per favorire l'ascolto empatico e la personalizzazione dei percorsi assistenziali. Alla lettura collettiva ha fatto seguito un ampio dibattito guidato in aula (*The Debate*) volto a stimolare la riflessione critica sull'importanza della narrazione e dell'ascolto nel contesto clinico-sanitario ed educativo-sociale. Infine, attraverso esercizi di *Reflective Writing* e *Creative Writing*, gli studenti sono stati invitati a rielaborare esperienze personali o di fantasia, allo scopo di sviluppare capacità di espressione empatica e approfondire la comprensione dell'esperienza del paziente.

Tipologia di Attività	Descrizione Dettagliata	Obiettivi Formativi
Lezioni frontali teoriche	Introduzione ai fondamenti delle <i>Medical Humanities</i> , con supporto di presentazioni multimediali; analisi dello sviluppo storico e della rilevanza per le professioni sanitarie.	Comprendere i principi teorici e storici delle <i>Medical Humanities</i> e la loro applicazione nella pratica sanitaria.
Approfondimento sul benessere lavorativo	Riflessione sul benessere come pratica di cura di sé per prendersi cura degli altri, in coerenza con le 10 Guide del Ministero della Salute per un'assistenza sanitaria umanizzata (Ministero della Salute, 2014).	Promuovere la consapevolezza del benessere personale e professionale come elemento essenziale della cura.
Laboratorio sulla comunicazione e principi di Carl Rogers (1951)	Studio dei 5 principi fondamentali di Rogers: accettazione incondizionata, congruenza, autenticità, tendenza attualizzante e centralità della relazione.	Sviluppare competenze comunicative ed empatiche, migliorare la qualità della relazione operatore-paziente.
Attività esperienziali e riflessive	Simulazioni, <i>role-playing</i> e discussione di casi clinici, svolti in un contesto protetto con la supervisione di un facilitatore esperto.	Applicare abilità comunicative, empatiche e relazionali in scenari clinici realistici.



Stimoli artistici e narrativi	Analisi guidata del dipinto <i>Il Buon Samaritano</i> (Van Gogh, 1890) e visione del film <i>I sogni segreti di Walter Mitty</i> (Stiller, 2013).	Promuovere riflessione collettiva su empatia, resilienza e senso della cura attraverso linguaggi artistici.
Laboratorio di storytelling e narrazione riflessiva	Attività di <i>Close reading</i> e <i>Reflective Reading</i> su testi tratti da <i>Raccontami di te – Quaderno dei Racconti</i> (Cercato et al., 2015).	Sviluppare l'ascolto empatico e la personalizzazione dell'assistenza tramite la narrazione.
Discussione guidata (<i>The Debate</i>)	Dibattito in aula finalizzato alla riflessione sull'importanza della narrazione e dell'ascolto nei contesti clinici ed educativi.	Stimolare il pensiero critico e la consapevolezza comunicativa nelle relazioni professionali.
Esercizi di <i>Reflective Writing</i> e <i>Creative Writing</i>	Produzione di testi autobiografici o creativi per rielaborare esperienze personali o professionali.	Potenziare la capacità di introspezione, empatia e comprensione dell'esperienza del paziente.

Tab. 2: Attività del Tirocinio — Laboratorio Esperienziale basato sulle Medical Humanities

Per la valutazione dell'efficacia dell'intervento formativo sono stati somministrati due strumenti quantitativi validati in ambito clinico-educativo:

- la Jefferson Scale of Empathy – Health Professions Students version (JSE-HPS), volta a misurare la capacità empatica, l'orientamento alla comprensione del punto di vista del paziente e l'importanza attribuita alla cura compassionevole;
- la Communication Skills Attitudes Scale (CSAS), utilizzata per rilevare le attitudini verso le abilità comunicative e monitorare l'impatto dei programmi di formazione centrati sulla comunicazione.

Le variabili indagate sono state codificate ed inserite in un foglio di lavoro Excel specificatamente progettato, al fine di avere un database completo. Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il software R. I risultati sono stati presentati mediante tabelle e grafici e analizzati mediante le tecniche statistiche per l'analisi delle frequenze e per il confronto tra gruppi. Per il p-value si è scelto il livello di significatività di 0,05.

4. Risultati

I dati raccolti sono stati sottoposti ad un'analisi preliminare della distribuzione mediante il test di Shapiro–Wilk. Successivamente, l'attenzione si è concentrata sia sui singoli item sia sui punteggi aggregati dei due strumenti utilizzati: la *Jefferson Scale of Empathy* (JSE) e la *Communication Skills Attitudes Scale* (CSAS).



A livello aggregato, i punteggi totali della JSE hanno mostrato una distribuzione normale ($W = 0.972$, $p = 0.425$), mentre quelli relativi alla CSAS hanno evidenziato una distribuzione significativamente non normale ($W = 0.535$, $p < 0.001$). (Tab. 1) L'analisi item-per-item ha tuttavia rilevato numerose violazioni dell'assunzione di normalità in entrambi i questionari. Per assicurare coerenza metodologica, si è pertanto scelto di applicare test non parametrici per dati appaiati (test di Wilcoxon) sia ai punteggi complessivi sia alle singole voci.

Variabile	W Shapiro-Wilk	p-value	Distribuzione
Empatia(JSE)	0.972	0.425	normale
Abilità comunicative (CSAS)	0.535	0.001	non normale

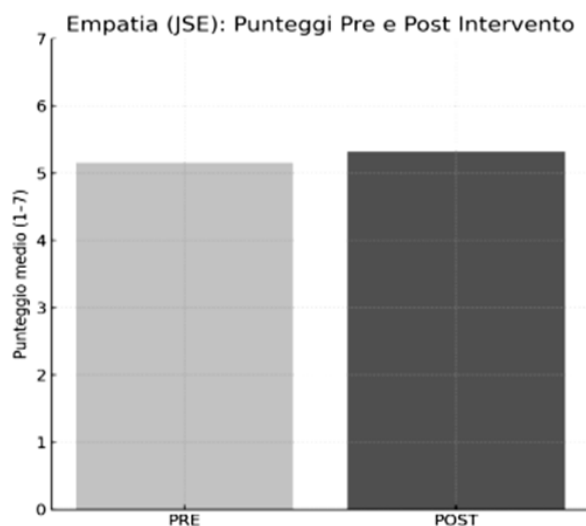
Tab. 3: Verifica della normalità.

L'analisi dei dati ha evidenziato come gli studenti/professionisti presentassero già, in fase iniziale, un livello intrinsecamente buono di empatia, elemento che sembra incidere anche sulla motivazione alla scelta di una professione sanitaria. I risultati mostrano un lieve incremento dei punteggi medi tra la rilevazione pre e post intervento: (Graf. 1) la media è passata da 5.16 ± 0.58 (mediana = 5.20; range = 4.00-6.60) nella fase pre a 5.32 ± 0.56 (mediana = 5.42; range = 4.25-6.65) nella fase post. (Tab. 2) Sebbene tale variazione non raggiunga la significatività statistica ($p > .05$), essa mantiene rilevanza sul piano educativo, poiché segnala una tendenza positiva nello sviluppo delle competenze empatiche. In questa prospettiva, il percorso formativo sembra aver favorito una maggiore attenzione agli aspetti relazionali della pratica professionale. La piena adesione del campione ($N = 40$), con la partecipazione di tutti gli studenti a entrambe le rilevazioni, rafforza l'affidabilità del confronto e testimonia la coerenza e la qualità dell'esperienza proposta, valorizzandola come opportunità di crescita personale e riflessione critica in ambito professionale.

STATISTICA	PRE	POST
N	40	40
MEDIA	5.16 ± 0.58	5.32 ± 0.56
MEDIANA	5.20	5.42
MIN-MAX	4.00-6.60	4.25-6.65

Tab. 4: Statistiche descrittive e confronto pre-post dei punteggi alla Jefferson Scale of Empathy (JSE).





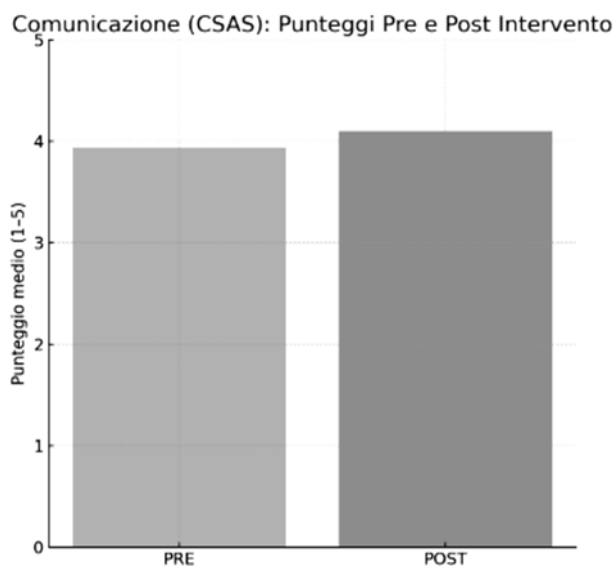
Graf. 1: Punteggi medi di Empatia (JSE) pre e post intervento.

Per quanto riguarda le abilità comunicative, i risultati indicano un incremento tra la fase pre e quella post intervento. La media complessiva è passata da 3.94 ± 0.30 (mediana = 4.02; range = 3.12-4.46) a 4.10 ± 0.26 (mediana = 4.17; range = 3.50-4.42), evidenziando una tendenza positiva nella percezione delle proprie competenze da parte dei partecipanti. (Tab. 3) Pur non raggiungendo la significatività statistica ($p > .05$), il miglioramento riveste importanza dal punto di vista educativo, in quanto suggerisce un consolidamento della consapevolezza e dell'attenzione verso la comunicazione efficace. Inoltre, la riduzione della variabilità osservata nella fase post-intervento indica che l'esperienza formativa ha prodotto un effetto relativamente omogeneo, rafforzando negli studenti sicurezza e padronanza delle proprie abilità comunicative. (Graf. 2)

STATISTICA	PRE	POST
N	40	40
MEDIA	3.94 ± 0.30	4.10 ± 0.26
MEDIANA	4.02	4.17
MIN-MAX	3.12-4.46	3.50-4.42

Tab. 5: Statistiche descrittive e confronto.





Graf. 2: Punteggi medi di Comunicazione (CSAS) pre e post intervento.

Dopo aver verificato la distribuzione dei punteggi mediante il test di Shapiro-Wilk, sono state condotte analisi inferenziali per valutare l'efficacia del percorso formativo sui due strumenti adottati: la Jefferson Scale of Empathy (JSE) e il questionario sulle abilità comunicative (CSAS).

Per quanto riguarda la JSE, i punteggi totali non hanno mostrato una deviazione significativa dalla normalità né nella fase pre ($W = 0.968$, $p = 0.312$) né in quella post ($W = 0.965$, $p = 0.251$), consentendo l'utilizzo di un test parametrico per dati appaiati, nello specifico il t-test per campioni dipendenti. L'analisi ha evidenziato una differenza significativa tra le rilevazioni pre e post intervento [$t(39) = 3.16$, $p = 0.003$], con un incremento dei valori medi successivo all'intervento. I risultati ottenuti suggeriscono che il percorso formativo abbia effettivamente favorito un aumento dell'empatia percepita dagli studenti, sottolineando la capacità dell'aspetto formativo di incidere su una dimensione umana ed umanizzante nella relazione educativa e professionale di cura e di prendersi cura.

Per quanto concerne le abilità comunicative, il test di Shapiro-Wilk ha rilevato una significativa deviazione dalla normalità in entrambe le fasi (PRE: $W = 0.935$, $p = 0.023$; POST: $W = 0.888$, $p < 0.001$), rendendo necessario l'impiego di un test non parametrico per dati appaiati, nello specifico il test di Wilcoxon. Anche in questo caso, l'analisi ha evidenziato una differenza significativa tra pre e post ($Z = 92.5$, $p < 0.001$), confermando un miglioramento nei punteggi medi a seguito del percorso formativo. La riduzione della variabilità osservata nella fase post indica un effetto diffuso e relativamente omogeneo tra i partecipanti, sugge-



rendo che il percorso abbia contribuito a consolidare la consapevolezza e la padronanza delle competenze comunicative in maniera coerente tra gli studenti.

5. Discussione

I risultati emersi dall'analisi confermano l'efficacia del percorso formativo nel promuovere lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per la pratica professionale, in particolare l'empatia e le abilità comunicative percepite. L'incremento dei punteggi post-intervento indica che approcci didattici fondati sulla riflessione e sulla narrazione possano incidere positivamente sia sul piano relazionale che su quello personale. Tali dati confermano quanto riportato da studi internazionali, che evidenziano come l'integrazione delle *Medical Humanities* nella formazione sanitaria favorisca lo sviluppo di competenze empatiche e comunicative, fondamentali per la formazione di relazioni di cura efficaci centrato sul paziente-Persona (Bleakley, 2015; Zhang et al., 2023).

Dal punto di vista metodologico, l'impiego di strumenti statistici differenziati – il t-test per la scala JSE-HPS e il test di Wilcoxon per la scala CSAS – è risultato necessario per rispettare le diverse distribuzioni dei dati. Nonostante questa distinzione, l'andamento convergente dei risultati rafforza l'attendibilità delle evidenze raccolte: entrambi gli strumenti indicano un miglioramento significativo delle competenze analizzate. Tale convergenza supporta l'idea che i percorsi narrativi e riflessivi possano avere un effetto valido e propositivo, replicabile e trasversale sullo sviluppo professionale dei partecipanti.

Sebbene lo studio presenti alcune criticità metodologiche, come la numerosità campionaria ridotta e l'assenza di un gruppo di controllo, la coerenza interna tra i due strumenti e la significatività statistica osservata offrono un quadro complessivamente valido e strutturato. In particolare, i risultati confermano che, in un contesto formativo tradizionale, l'empatia e l'approccio umano alle *Soft Skill* tende a diminuire nella normalità del corso degli studi (Neumann et al., 2011; Razi, 2023); mentre percorsi strutturati che integrano riflessione, narrazione ed esperienze laboratoriali possono contrastare tale declino, contribuendo a mantenere o addirittura potenziare le capacità relazionali e comunicative degli studenti (Schwartzkopf et al., 2025).

Inoltre, i risultati dello studio, suggeriscono un impatto propositivo e di prospettiva futura, non solo sulle competenze individuali, ma anche sulla dinamica di gruppo: la condivisione di esperienze e riflessioni facilita la costruzione di una cultura collaborativa e di apprendimento reciproco. Tale aspetto assume rilevanza non solo dal punto di vista pedagogico, ma anche etico e professionale, in quanto promuove comportamenti centrati sul paziente-Persona e sulle relazioni interpersonali all'interno delle *équipe* socio-sanitarie. È rilevante sottolineare come recenti studi abbiano proposto modelli ibridi di formazione che integrano medicina nar-



rativa, arti e strumenti digitali per sviluppare pratiche di cura più riflessive e personalizzate (Smydra et al., 2022). Queste pratiche non solo migliorano la qualità della relazione medico-paziente, ma rafforzano anche la consapevolezza identitaria e professionale dei futuri operatori sanitari.

Infine, l'analisi evidenzia che gli approcci narrativi e riflessivi possono favorire una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie modalità comunicative. Tale dimensione personale è strettamente collegata alla qualità della relazione professionale e costituisce un elemento centrale nelle strategie di formazione continua per professionisti esperti, suggerendone un valore aggiunto e non limitativo agli studenti "in formazione".

Conclusioni

Lo studio mostra come un percorso formativo ed educativo basato su metodologie narrative e riflessive possa produrre miglioramenti significativi e propositivi in ambiti umani ed umanizzanti della relazione professionale, quali l'empatia, la comunicazione, l'intuizione, la relazione, il giudizio critico, il giudizio etico. Pur considerando alcune limitazioni, i risultati confermano la validità dell'approccio adottato e ne evidenziano l'applicabilità, la replicabilità e la trasversalità in contesti educativi e professionali, formali, informali, non formali.

L'analisi quantitativa indica un impatto positivo sia a livello individuale sia a livello collettivo, contribuendo a ridurre le disuguaglianze iniziali e a costruire competenze condivise. Tale dato riveste particolare importanza in una prospettiva pedagogica inclusiva, che valorizzi il benessere complessivo dei partecipanti e ne promuova una cultura della cura e del prendersi cura, con particolare attenzione ai pazienti, ai professionisti sanitari, alle famiglie, alle persone, alla comunità educante.

L'esperienza si inserisce in un campo di ricerca in continua evoluzione, che richiede ulteriori approfondimenti per comprendere più compiutamente le trasformazioni cognitive, emotive e relazionali attivate da percorsi centrati sulla narrazione e sulla riflessione, ma soprattutto centrati sulla persona. In prospettiva, studi longitudinali potranno approfondire l'impatto dei percorsi narrativi e riflessivi sulla pratica clinica e sulla prevenzione del burnout, come già suggerito da esperienze internazionali che uniscono competenze umanistiche e digitali per favorire la resilienza e il benessere dei professionisti della salute (Huang et al., 2021).

Tali percorsi, se implementati in modo sistematico, possono rivelarsi preziosi non solo per gli studenti "in formazione", ma anche per professionisti con esperienza consolidata, fornendo strumenti per un approccio empatico e comunicativo più consapevole e sostenibile nel tempo. Educare alle relazioni di cura mediante *Best Practice* in un percorso di *Medical Humanities*, diviene una sfida antropologica



e culturale che vede da un lato le nuove frontiere tecnologiche, dall'altro la visione della cura e del prendersi cura, come risorsa umana *Human-centered*, verso un paradigma formativo ed educativo che ponga al centro la persona, non il paziente, né tanto meno il malato. Le pratiche formative, le *Best Practice* dei professionisti sanitari, “respirano” l'umanità (Sennett, 2013) oltre gli algoritmi, il tecnicismo e il profitto verso la transizione e la pedagogia della cura. I risultati consolidano l'idea che l'integrazione delle *Medical Humanities* nei curricula sanitari non rappresenti un semplice arricchimento culturale, ma un elemento strategico per la formazione di professionisti competenti, empatici e in grado di rispondere alle sfide relazionali e sociali della pratica clinica e sanitaria, pedagogica e sociale attuale. Interventi formativi ed educativi per professionisti sanitari oltre i tecnicismi e la prestazione strettamente medico-sanitaria, che promuovano l'umano, le *Soft Skill*, le abilità di vita e le competenze umane, le capacità umane e le capacità (vita, salute fisica, integrità fisica, sensi, immaginazione, emozioni, ragion pratica, appartenenza, altre specie, gioco e controllo del proprio ambiente) per il benessere della persona e della collettività: le *Best Practice* contro il capitalismo emozionale (Illouz, 2007) e contro il PIL per creare capacità (Nussbaum, 2012).

Bibliografia

- Balhara K. S., Ehmann, M. R. (2022). Antiracism in health professions education through the lens of the health humanities. *Anesthesiology Clinics*.
- Bleakley A. (2015). *Medical humanities and medical education: how the medical humanities can shape better doctors*. London: Routledge.
- Cenci C. (2014). *La Medicina Narrativa: definizione e principi*. In: *Consensus Conference ISS sulla Medicina Narrativa*. Roma: ISS.
- Cercato M.C., Colella E., Fabi A., Bertazzi I. et al. (eds.) (2015). *Raccontami di te – Quaderno dei racconti 2015*. Progetto Medicina Narrativa, Istituto Nazionale Tumori Regina Elena. Roma: IRE.
- Charon R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. Oxford: Oxford University Press.
- Fields S.K., Mahan P., Tillman P., Harris J., Maxwell K., Hojat M. (2011). Measuring empathy in healthcare profession students using the Jefferson Scale of Physician Empathy: health provider–student version. *Journal of Interprofessional Care*, 25(4), 287–293.
- Hojat M., Mangione S., Nasca T.J., Cohen M.J., Gonnella J.S., Erdmann J.B., Veloski J., Magee M. (2001). The Jefferson Scale of Physician Empathy: development and preliminary psychometric data. *Educational and Psychological Measurement*, 61(2), 349–365.
- Huang C. D., Jenq C. C., Liao K. C., Lii S. C., Huang C. H. (2021). How does narrative medicine impact medical trainees' learning of professionalism? *A qualitative study*. *BMC Medical Education*, 21, 823.



- Illouz E. (2007). *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Levett-Jones T., Brogan E., Debono D., Goodhew, M. (2024). Use and effectiveness of the arts for enhancing healthcare students' empathy skills: A mixed methods systematic review. *Nurse Education Today*, 131, 105901.
- Liao H. C., Wang, Y. H. (2023). Narrative medicine and humanities for health professions education: An experimental study. *Medical Education Online*.
- Maslen S. (2017). Empathy as work: the double-edged role of empathy in intimate labour. *Journal of Sociology*, 53(2), 306–320.
- Ministero della Salute (2014). *Linee guida per l'umanizzazione delle cure nei servizi sanitari*. Roma: Ministero della Salute. https://www.salute.gov.it/new/sites/default/-files/imported/C_17_opuscoliPoster_421_allegato.pdf (ultimo accesso: 19.09.2025)
- Müller A. M., Ngiam N. S. P., Dunn M. (2024). Developing empathy in healthcare professions students: Protocol of a mixed-methods non-controlled longitudinal intervention study. *Frontiers in Medicine*, 11, 1452516.
- Neumann M., Edelhäuser F., Tauschel D., Fischer M.R., Wirtz M., Woopen C., Hara-mati A., Scheffer C. (2011). Empathy decline and its reasons: a systematic review of studies with medical students and residents. *Academic Medicine*, 86(8), 996–1009.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino. (ed. orig. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press, 2011).
- Razi M.O. (2023). Decline of empathy among healthcare apprentices: a critical review. *International Medical Education*, 2(4), 232–238.
- Rees C., Sheard C., Davies S. (2002). The development of a scale to measure medical students' attitudes towards communication skills learning: the Communication Skills Attitude Scale (CSAS). *Medical Education*, 36(2), 141–147.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Samarasekera D. D., Lee S. S., Yeo J. H. T., Yeo S. P. (2023). Empathy in health professions education: What works, gaps and areas for improvement. *Medical Education*, 57(12), 1231–1244.
- Schwartzkopf C.T., Klein M., Yu L., et al. (2025). The role of training and education for enhancing empathy among healthcare students: a systematic review of randomized controlled trials. *BMC Medical Education*, 25, 469.
- Sennett, R. (2013). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Smydra R., May, M., Taranikanti V., Mi M. (2022). Integration of arts and humanities in medical education: A narrative review. *Journal of Cancer Education*, 37(5), 1251–1260.
- Stiller B. (2013). *I sogni segreti di Walter Mitty [film]*. Los Angeles: 20th Century Fox.
- Van Gogh V. (1890). Il buon samaritano [dipinto]. Otterlo: Kröller-Müller Museum.
- Zhang X., Pang H-F, Duan Z. (2023). Educational efficacy of medical humanities in empathy of medical students and healthcare professionals: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, 23, 932.



“Sconfiggere la Morte”: riflessioni di pedagogia della narrazione su Harry Potter come romanzo di formazione

“Defeating Death”: Reflections of Pedagogy of Narrative on Harry Potter as a coming-of-age novel

Ivano Sassanelli

Professore incaricato di Diritto Canonico – Facoltà Teologica Pugliese (Bari)

Presidente della Società Potteriana Italiana (SPI)

i.sassanelli@facoltateologica.it – ivanosassanelli@gmail.com

Abstract

In the youth literature of the Third Millennium, the relationship between the rediscovery of the meaning of Life and the existential problem of Death turns out to be a fundamental and essential feature. This is most evident in some fantasy Sagas born between the end of the Twentieth Century and the beginning of the 2000s. In particular, the Harry Potter books – literary creation of the British writer J.K. Rowling – have inserted these themes as cornerstones of the narration itself. The aim of the present essay is to investigate what it means to relate to the themes of Life, Death and the search for Immortality on this earth through the perspective of the Pedagogy of Narrative, in order to discover the teachings that readers, young and old, can draw from this “contemporary fairy-story”, from this true coming-of-age novel set in Hogwarts.

Keywords: Life, Death, Pedagogy of Narrative, Harry Potter, J.K. Rowling.

Nella letteratura giovanile del Terzo Millennio il rapporto tra riscoperta del senso della vita e il problema esistenziale della morte risulta essere un connotato fondamentale e imprescindibile. Ciò è maggiormente evidente in alcune saghe fantasy nate a cavallo tra la fine del Novecento e gli inizi degli anni Duemila. In particolare modo i romanzi di Harry Potter – creazione letteraria della scrittrice britannica J.K. Rowling – hanno inserito tali tematiche come cardini della narrazione stessa. Scopo del presente articolo è di indagare cosa voglia dire relazionarsi ai temi della vita, della morte e della ricerca di immortalità su questa terra attraverso la prospettiva della pedagogia della narrazione, al fine di scoprire gli insegnamenti che lettori e lettrici, giovani e adulti possono trarre da questa “fiaba contemporanea”, da questo vero e proprio romanzo di formazione ambientato a Hogwarts.

Parole chiave: Vita, morte, pedagogia della narrazione, Harry Potter, J.K. Rowling.

ARTICOLI AD ARGOMENTO LIBERO

Citation: Sassanelli I. (2025). “Sconfiggere la Morte”: riflessioni di pedagogia della narrazione su Harry Potter come romanzo di formazione. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 256-264.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-17>



Introduzione

La vita dell'essere umano si dispiega nella trama dei suoi giorni come un testo inedito che viene condiviso quotidianamente con il mondo intero. In questo racconto esistenziale si fanno strada gioie, dolori, difficoltà, mancanze, vulnerabilità e il più insondabile mistero dell'esistenza: la morte. Il rapporto tra vita e morte è inscindibile e, in molti casi, risulta problematico: per questo spesso esso viene edulcorato, eliminato o semplicemente ignorato. Invece, la narrativa giovanile, soprattutto quella contemporanea, pone dinanzi a ogni lettore o lettrice le sue fragilità, i suoi limiti tra cui anche l'ultimo passo che questa vita possa compiere: il morire (cfr. Nobile, 2023, pp. 225-232).

Ciò è stato acutamente osservato ed evidenziato sia da Vittoria Bosna nel suo testo *La Letteratura per l'infanzia* nel quale si legge: "La produzione letteraria del Terzo Millennio si distingue per la mancanza di riferimenti spazio-temporali. I suoi personaggi incarnano la paura, il pericolo, l'abbandono ma si ricollegano agli elementi universali del testo fiabesco" (Bosna, 2021a, p. 47); sia da Milena Bernardi che, nel suo saggio *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia, inquietudine del raccontare*, ha affermato che:

"Il discorso del romanzo ingloba un'altra forma di conoscenza [...] riguadagnata da zone marginali che sarebbero altrimenti escluse dalla scrittura, dal codice scritto: le marginalità irrisolte e rifiutate dall'animo umano, del vivere e del morire, della società, della cultura, e di ogni sorta di conflittualità che si ponga come potenziale e/o decisivo rovesciamento della costituzione ingannevole di un ordine determinato come statico e sicuro. [...] L'orfanezza infantile, ad esempio, è un *topos* narrativo sia di opere classiche per ragazzi e per adulti, sia di romanzi contemporanei sia, *in primis*, della fiaba e del mito: una categoria che per essere studiata si rivolge alla storia delle rappresentazioni dell'infanzia, alla visione filosofica ed esistenziale della solitudine infantile, alle metafore dei riti di passaggio, ai contributi pedagogici e psicologici su relazioni, conflitti, abbandoni, immagini d'infanzia nella pittura, nell'illustrazione, nel cinema e, in ultimo ma non perché lo sia, all'osservazione del presente" (Bernardi, 2019, pp. 308-310).

Da ciò si deduce come, nei grandi romanzi contemporanei, avvenga una strana e "magica" alchimia tra il senso d'impotenza individuale e i valori eterni, perenni e mai sopiti che la grande narrativa da sempre porta con sé sin da quando mito e storia si sono incontrati, leggende e favole hanno illuminato il focolare domestico, storie di eroi ed eroine e vita quotidiana si sono unite nelle fiabe raccontate prima di addormentarsi (cfr. Grandi, 2019, pp. 352-355; Petrosino, 2023).

Una di queste storie che ha accompagnato – e accompagna ancor oggi – i fanciulli e le fanciulle, gli adolescenti e le adolescenti della fine degli anni Novanta del secolo scorso e degli anni Duemila è stata ed è, senza dubbio, la saga di Harry Potter scritta dall'autrice britannica J.K. Rowling a partire dagli ultimi scampoli



del Novecento (cfr. De Marchi, 2007, pp. 716-717; Regazzoni, 2017; Minghetti, 2021; Bracalante, 2021; Lenti, 2022; Cutrona e Ferlita, 2023).

Tale racconto narrato in sette libri, in otto film e in diverse stagioni di una nuova serie televisiva che vedrà la luce prossimamente, porta con sé tutta la sostanza della materia educativa, unita alla riflessione etica e all'ampiezza dell'analisi letteraria (cfr. Black and Eisenwine, 2001, pp. 32-37; Pinset, 2002, pp. 27-50; Damour, 2003, pp. 15-24; Hopkins, 2003, pp. 25-34; Saxana, 2012; Alkestrand, 2014, pp. 109-126). Per questo, risulta importante inquadrare l'indagine, che proporremo in queste pagine, all'interno di una visione accademica che si colloca nell'alveo della "pedagogia della narrazione" (cfr. Di Bari, 2025, pp. 252-255). Infatti, come ha affermato Leonardo Acone:

"Per *pedagogia della narrazione* intenderemo, in questo senso, una materia di studi avente per oggetto tutto quanto si riferisce all'analisi pedagogica delle narrazioni, a partire dalla forma emblematica rappresentata dalla *letteratura per l'infanzia* – con potenziali ampliamenti ad un'ermeneutica formativa riferibile alla *letteratura sull'infanzia* – fino alla letteratura in generale e alle altre forme (artistiche, comunicative e multimediali) di narrazione [...]. Perché vi sia pedagogia della narrazione è essenziale che l'analisi di ciò che si narra abbia come oggetto quanto può ricondursi ad una sorta di *precipitato* educativo che dalle narrazioni stesse promana; non si tratta, qui, di rispondere alla semplice domanda su cosa possa o non possa *insegnare* un determinato testo [...] ma di individuare la felice formula che tenga insieme valenza artistico/letteraria e *persistenza* educativa, non sempre rivolta, tra l'altro, ai più piccoli" (Acone, 2024, pp. 22-23).

Ciò vuol dire che l'orizzonte entro cui ci si muoverà nei prossimi paragrafi sarà quello di un'indagine di natura letteraria capace di mostrare quanto la fantasia e l'immaginazione umana possano essere i "luoghi educativi" e i "tempi esistenziali" propizi nei quali lettori e lettrici hanno l'opportunità di riflettere sul tema della morte e sul senso della vita in una maniera nuova e creativa, alla luce di una vera e propria "pedagogia della narrazione fantastica" che abbia in Hogwarts il posto privilegiato e l'ambiente vitale per una sua strutturazione ideale e formulazione concettuale.

1. Harry e la morte: una visita al cimitero di Godric's Hollow

Nel corso degli anni i sette libri della saga di Harry Potter sono stati analizzati da diversi studiosi e diverse studiose e visti anche sotto l'ottica di un percorso pedagogico di formazione capace di abbracciare e coinvolgere i milioni di ragazzi e ragazze appassionati alle avventure fantastiche ambientate ad Hogwarts (cfr. Bosna, 2021b, p. 621). Come ha affermato Antonella Cagnolati:



“Il tema ispiratore dell’intera saga di Harry Potter risiede nella contrapposizione tra due cosmologie antitetiche in cui il nostro protagonista si trova a vivere in maniera parallela e contrastiva. [...] La conoscenza della sua vera natura lo trasporterà *ex abrupto* in un mondo alieno in cui le regole apprese non valgono e sono fortemente in contrapposizione con tutto ciò che egli ha interiorizzato fino a quel momento. Il messaggio veicolato dall’autrice è assolutamente chiaro, come ella stessa ha dichiarato più volte: intendeva far comprendere la difficoltà della crescita, nonché la complessità delle fasi che un preadolescente incontra sul suo cammino per giungere all’adulthood. [...] L’intera saga deve essere interpretata attraverso un prisma pedagogico che ne rifrange le conquiste, adottando quindi la categoria metodologica del *Bildungsroman* per seguire le tracce di una maturazione che giungerà al suo estremo compimento soltanto alla fine della storia” (Cagnolati, 2020b, pp. 167-168).

Dunque, in questo percorso di crescita, di *Bildungsroman*, così affascinante ma al tempo stesso così impegnativo e alle volte complesso perché fatto di un continuo relazionarsi dei protagonisti con mondi diversi e valori contrapposti, il tema della morte è presente in Harry Potter in maniera decisiva sin dai primi momenti della narrazione. Infatti, all’inizio della vicenda della sua vita, il maghetto risulta già segnato da una cicatrice sulla fronte, da una traccia indelebile, un *memento* perenne tanto della morte dei suoi genitori per mano di Voldemort quanto dell’amore profuso da sua madre Lily per la sua salvezza.

Inoltre, quel segno sulla fronte è anche un “segnale” che indica sia la fragilità della natura umana sia il dolore della perdita e del male che riaffiora subdolo e insistente e bussa alle porte del cuore di un ragazzo che, nella sua vita, è continuamente chiamato a ricercare e trovare il suo posto nel mondo. Infatti, come è stato acutamente rilevato da Vito Fascina:

“Joanne [Rowling] coglie l’importanza di ridare a Harry la sua valenza di orfano vero, misterico nell’origine, nella morte violenta dei genitori, nella più acuta e drammatica delle ricerche: chi sono io, chi mi combatte e chi mi ama, ce la farò? Le moltitudini di lettori [...] ci mostrano che il tema della donna o dell’uomo privati di legami familiari indicano un sentiero che ci porta alla domanda delle domande: chi sono io senza l’Amore? Chi sono io se non vengo incrociato e incontrato dall’Amore?” (Fascina, 2021, p. 76).

In questo suo percorso di maturazione e autoconsapevolezza, durante tutte le vicende narrate da J.K. Rowling, Harry è chiamato a riflettere quotidianamente sul dilemma della morte e, per converso, anche sul senso della sua vita. Ciò è reso ancora più evidente dall’ultimo libro della saga, intitolato *Harry Potter e i Doni della Morte*, in cui il maghetto si ritrova, suo malgrado, a compiere un’indagine più approfondita circa questi argomenti e a dover razionalizzare il tutto, cercando di comprendere cosa effettivamente significhi “sconfiggere la morte”.

Infatti, in tale settimo volume, all’interno del cimitero di Godric’s Hollow, a pochi passi dalla casa in cui egli era nato e nella quale i suoi genitori si erano sa-



crificati per lui, tra le tante tombe presenti, Harry si imbatte anche in quella di suo padre James e sua madre Lily. Sulla loro lapide era incisa questa frase: “*The last enemy that shall be destroyed is death*” (Rowling, 2014, p. 267). Risulta interessante notare come essa la si ritrovi originariamente come versetto nel Nuovo Testamento all’interno dell’epistolario di San Paolo. Infatti, in tale missiva paolina così si legge: “*Novissima autem inimica destruetor mors*” (1Cor 15,26). Trasportata, però, all’interno della saga di Harry Potter questa frase ha generato e genera un senso di sconcerto e spaesamento negli stessi protagonisti della vicenda narrata, al punto tale che nel testo è scritto che:

“Harry lesse le parole lentamente, come se avesse un’unica possibilità di comprenderne il significato, e lesse l’ultima frase ad alta voce. ‘*L’ultimo nemico che sarà sconfitto è la morte*’. Un terribile pensiero gli attraversò la mente e con esso una specie di panico. ‘Non è un’idea da Mangiamorte? Che ci fa, lì?’. ‘Non vuol dire sconfiggere la morte nel senso dei Mangiamorte, Harry’ rispose Hermione con dolcezza. ‘Vuol dire... capisci... vivere oltre la morte. Dopo la morte’. Ma non erano vivi, pensò Harry: erano morti. Quelle parole vuote non potevano nascondere il fatto che i resti dei suoi genitori giacevano sotto la neve e la pietra, indifferenti, ignari di tutto. Le lacrime gli sgorgavano prima che potesse trattenerle, bollenti e poi immediatamente gelate sul suo volto, e a cosa serviva asciugarle o fingere? Le lasciò cadere, le labbra strette, guardando la spessa neve che copriva il posto dove i resti di Lily e James, ormai ossa o polvere, giacevano senza sapere, o senza curarsene, che il loro figlio era così vicino, col cuore che ancora batteva, ancora vivo grazie al loro sacrificio e prossimo ad augurarsi, in quel momento, di dormire invece sotto la neve insieme a loro” (Rowling, 2020b, pp. 295-296).

Da queste righe si nota come la narrazione sia di fatto incentrata sul rapporto tra la frase neotestamentaria citata – che racconta della sconfitta (o meglio della distruzione) della morte – e il quesito che Harry si pone: “Che ci fa, lì?”. La maniera di vedere la relazione tra questi due elementi permette di rischiarare anche l’atteggiamento “etico” e il significato “educativo-pedagogico” del tema della morte e del senso della vita nei libri di Harry Potter.

2. “Sconfiggere la morte”: una ricerca di senso

Se si analizza l’episodio avvenuto a Godric’s Hollow in una chiave etica ed educativa si possono riscontrare tre significati, compresenti all’interno del testo e che possono, in un certo qual modo, fare da *summa* degli atteggiamenti concettuali che un ragazzo o una ragazza – così come qualsiasi essere umano – possono avere dinanzi a un avvenimento così grande e tremendo come la morte in generale e, nella fattispecie, la scomparsa di persone care come i propri genitori.

Il primo significato è quello di guardare la morte e la sua distruzione con gli occhi dei Mangiamorte (cfr. Rowling, 2020a, pp. 577-589). Essi sono descritti



nei racconti potteriani come “streghe e maghi noti per essere sostenitori di Lord Voldemort” (Rowling, 2020b, p. 672). Già il loro nome (in inglese “*Death Eaters*”) permette di comprendere che, chi concepisce la sconfitta della morte nella linea dei Mangiamorte, cerca di eliminare questo momento estremo della vita sia concettualmente sia fattualmente, bramando disperatamente un’immortalità che sa più di illusione e sogno utopico pieno di paura piuttosto che di una realtà concreta e in qualche maniera raggiungibile. In questa linea di pensiero viene completamente misconosciuto il proprio limite creaturale e la vita viene concepita in termini prettamente quantitativi e di durata piuttosto che qualitativi e dal significato esistenziale. Invece Lily e James – essendo stati membri dell’Ordine della Fenice – avevano contrastato il Signore Oscuro e i suoi Mangiamorte e ciò implica che Harry non avrebbe mai potuto accettare di associare il senso di quella frase alla vita dei suoi genitori come alleati di Voldemort. Infatti, come ha sottolineato Federica Calabrese: “La differenza tra l’Ordine della Fenice e i Mangiamorte [...] risiede nella paura della Morte stessa, il tentativo di sfuggirle con la spasmodica ricerca dell’immortalità e della salvezza di sé stessi” (Calabrese, 2024, p. 204).

Il secondo significato è quello proposto da Hermione che, con dolcezza, ha guidato Harry al senso più profondo della frase posta su quella tomba: “Vivere oltre la morte. Dopo la morte” (nell’originale inglese: “*It means ... you know ... living beyond death. Living after death*”) (cfr. Rowling, 2014, p. 267). A ben vedere, J.K. Rowling, mediante le parole della “strega più talentuosa della sua generazione”, ha voluto richiamare i lettori e le lettrici di ieri e di oggi a un senso di speranza che, di fatto, molti uomini e donne – credenti e non credenti – desiderano avere anche dinanzi a un freddo sepolcro e che si concretizza nella voglia e nell’auspicio che ci sia ancora la possibilità di un legame d’affetto e di vita nonostante la morte (cfr. Foscolo, 1856, pp. 177-184). Inoltre, nel testo potteriano, l’autrice – consapevolmente o meno – è come se avesse voluto porre sulle labbra di Hermione una specie di “interpretazione autentica” dell’affermazione paolina contenuta nella Prima Lettera ai Corinzi. Infatti, ciò che l’apostolo Paolo ha inteso comunicare con quella frase è che Cristo è risorto ed egli è stato la primizia di coloro che sono morti. Ciò vuol dire che in Gesù è possibile esperire e pregustare già su questa terra la vita eterna (cfr. Ancona, 2007, p. 93), ossia quel dono escatologico del vivere oltre la morte e dopo la morte (cfr. Sacchi, 1996, pp. 341-343). Dunque, seppur formalmente, ed espressamente in questo caso, nel testo di J.K. Rowling non venga mai citato Gesù Cristo, a livello contenutistico, però, la prospettiva che Hermione indica a Harry è quella della speranza (cristiana) che non è un’illusione, ma è un atteggiamento carico di fiducia in un qualcosa di trascendente e che, come luce nelle tenebre, dona senso anche al male più profondo.

Il terzo, e ultimo, significato è quello proposto dallo stesso Harry. Egli era incredulo dinanzi, da un lato, a una frase che proclama la sconfitta della morte e la vita ultraterrena e, dall’altro, alla constatazione che i suoi genitori erano lì, a pochi passi da lui, sepolti sotto terra. Tutto era diventato freddo – anche le sue calde la-



crime – e senza senso: l'unico suo desiderio era quello di giacere e risposare perennemente accanto a loro. In quel momento, però, il ricordo del sacrificio di Lily e James aveva permesso al cuore di Harry di battere ancora nonostante quelle parole risultassero per lui tanto vuote. E, a questo punto della narrazione, è lecito chiedersi: cosa avrebbe potuto riscaldare quel momento così buio e gelido? La risposta è semplice: un tocco, un gesto d'affetto carico della vicinanza di un'amica nei confronti di un compagno sofferente. Ed è per questo che, nel testo, si legge: "Hermione gli aveva preso di nuovo la mano e la stringeva forte. Harry non riusciva a guardarla ma restituì la stretta, e ispirò profondamente l'aria della notte, cercando di calmarsi, di riprendere il controllo" (Rowling, 2020b, p. 296). Attraverso questa scena così carica di *pathos* e significati profondi, i due amici, stretti in un tale silenzioso scambio di mani e in un abbraccio affettuoso, uscendo dal cimitero di Godric's Hollow, erano ormai pronti a intraprendere insieme la parte finale delle vicende narrate nei racconti del "maghetto con la cicatrice" e ad affrontare anche la possibilità dell'estremo sacrificio mediante il dono di se stessi.

Conclusioni pedagogico-narrative

Dunque, il percorso fin qui intrapreso mostra tre maniere differenti di concepire il rapporto tra la morte e la vita, tra quella frase paolina e la crudezza dell'esistenza umana che spesso inchioda la propria quotidianità a certezze marmoree come una gelida lapide posta nella terra fredda di buio cimitero inglese. I romanzi di J.K. Rowling – attraverso le vicende di Harry Potter e dei suoi compagni di viaggio – mostrano ai lettori e alle lettrici di ieri e di oggi il fatto che al mondo esiste chi pensa che si possa scappare dalla morte, illudendosi di poterla sconfiggere o eliminare; chi, invece, accetta la morte sapendo e credendo con fiducia che essa non rappresenti l'ultima parola ma che c'è una vita dopo e oltre la morte stessa; infine, chi si ferma alla cruda realtà di una tomba dinanzi alla quale restare in silenzio, provando solo dolore, nostalgia e impotenza.

In sostanza l'autrice britannica – consapevolmente o meno –, mediante quest'episodio della vita del "ragazzo-che-è-sopravvissuto", del "maghetto con la cicatrice", sembrerebbe aver voluto porre con forza una questione esistenziale e pedagogica di grande livello etico-morale. Infatti, J.K. Rowling è come se avesse chiesto a ogni ragazzo e ragazza, uomo e donna che si accostano e si accosteranno ai suoi romanzi: "Tu che prospettiva e visione vuoi assumere sulla vita e sulla morte? Quella dei Mangiamorte, quella di Hermione o quella di Harry?"

La risposta a queste domande, però, deve tenere conto del fatto che la vita è una continua scoperta di se stessi, delle proprie potenzialità e possibilità. Harry che era rimasto atterrito dinanzi a quella tomba a Godric's Hollow, così cara per lui, alla fine della storia narrata nell'ultimo libro – sull'esempio dei suoi cari e grazie all'aiuto dei suoi amici e delle sue amiche – è riuscito a donare anche egli la



propria vita per il bene altrui, sconfiggendo così definitivamente quel Signore Oscuro che non poteva essere nominato.

Ed è proprio per questo che, dopo che l’“anatema che uccide” gli era stato scagliato contro da Voldemort in persona, in una King’s Cross trasfigurata, quasi in una condizione di limbo tra vita e morte, tra immaginazione e realtà, tra pensiero e verità, Silente ha rivolto ad Harry parole così significative che potrebbero servire da guida anche per ogni ragazzo e ragazza di ieri, di oggi e di domani (cfr. Cagnolati, 2020a, pp. 28-41): “Tu sei il vero padrone della Morte, perché il vero padrone non cerca di sfuggirle. Accetta di dover morire e comprende che vi sono cose assai peggiori nel mondo dei vivi che morire” (Rowling, 2020b, p. 628).

Alla luce di questa frase e di tutto quanto detto in precedenza, ci sembra plausibile affermare che coloro che si accostano all’intera saga di Harry Potter e, in particolar modo a quest’ultimo libro, hanno l’opportunità di cogliere, anche solo fugacemente, un barlume del grande mistero della vita e della morte, spesso non comprensibile nella sua totalità ma, proprio per questo, affascinante e che deve essere abbracciato sino alla fine, in tutta la sua pienezza di significato, sapendo che chi è effettivamente “padrone della morte”, non ne è schiavo, né ricerca la morte ad ogni costo ma, nel momento in cui essa diventa inevitabile, sa accoglierla e anche trasfigurarla iniziando a vedere il mondo con occhi nuovi, promuovendo la grandezza della vita propria e altrui e facendosi portatore di valori di bellezza, verità, bontà e altruismo, per “sempre”.

Bibliografia

- Acone L. (2024). Pedagogia della narrazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 19(2): 21-32.
- Alkestrand M. (2014). Righteous Rebellion in Fantasy and Science Fiction for the Young: The Exemple of Harry Potter. In J. Helgason, S. Kärholm, A. Steiner (eds.), *Hype: Bestsellers and Literary Culture* (pp- 109-126). Lund: Nordic Academic.
- Ancona G. (2007). *Escatologia cristiana*. Brescia: Queriniana.
- Bernardi M. (2019). La libertà del romanzo: letteratura per l’infanzia, inquietudine del raccontare. In S. Barsotti, L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l’infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 305-324). Roma: Carocci.
- Black M., Eisenwine M.J. (2001). Education of the Young Harry Potter: Socialization and Schooling for Wizards. *The Educational Forum*, 1: 32-37.
- Bosna V. (2021a). La Letteratura per l’infanzia. In V. Bosna (ed.), *Fiaba 2.0. Una ricerca sulle *best practices* nella costruzione di nuovi percorsi di scrittura ai tempi del Covid/19* (pp. 13-71). Roma: Anicia.
- Bosna V. (2021b). Sulle ali leggere della fiaba: polimorfismo e continuità di un genere letterario. *History of Education & Children’s Literature*, 26(1): 617-622.
- Cagnolati A. (2020a). La magica orditura: dalla *prisca sapientia* ad Albus Silente. *Segni e comprensioni*, XXXIII, 98: 28-41.



- Cagnolati A. (2020b). "I do want him to grow up". La saga di Harry Potter come Bildungsroman dell'eroe. In A. Articoni, A. Cagnolati (eds.), *La metamorfosi della fiaba* (pp. 167-187). Roma: Tab.
- Calabrese F. (2024). "La strada perduta" ...e poi ritrovata. Viaggio nell'umano da J.R.R. Tolkien a J.K. Rowling. In O. Cilli, G. Pezzini, I. Sassanelli (eds.), *Sentieri Tolkieniani. Viaggi, strade e incontro nella Terra di Mezzo* (pp. 182-209). Bari: DOTS.
- Cutrona A., Ferlita S. (2023). *Harry Potter, il mago di carta. Itinerari letterari nel mondo di Hogwarts*. Palermo: Il Palindromo.
- Damour L. (2003). Harry Potter and the Magical Looking Glass: Reading the Secret Life of the Preadolescent. In G.L. Anatol (ed.), *Reading Harry Potter: Critical Essays* (pp. 15-24). Westport: Praeger.
- De Marchi C. (2007). L'amore familiare sana ogni ferita. Una lettura delle storie di Harry Potter. *Studi cattolici*, 560: 716-717.
- Di Bari C. (2025). Pedagogia della narrazione. In A. Nobile (ed.), *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi, percorsi, sviluppi* (pp. 252-255). Schol : Brescia.
- Fascina V. (2021). "Avanti e in alto. Insieme": percorsi tolkieniani d'inizio secolo. In A. Mereghetti, I. Sassanelli (eds.), *"Vive in fondo alle cose la freschezza pi  cara". Percorsi umani, letterari e filosofici nella Terra di Mezzo di Tolkien* (pp. 71-89). Roma: Aracne.
- Foscolo U. (1856). Dei Sepolcri. In U. Foscolo, *Poesie* (pp. 177-184). Firenze: Le Monnier.
- Grandi W. (2019). Il fantastico e la letteratura per l'infanzia: tracce e presenze negli ultimi tre decenni. In S. Barsotti, L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 352-355). Roma: Carocci.
- Hopkins L. (2003). Harry Potter and the Acquisition of Knowledge. In G.L. Anatol (ed.), *Reading Harry Potter: Critical Essays* (pp. 25-34). Westport: Praeger.
- Lenti M. (2022). J.K. Rowling. *Nel suo mondo di parole*. Milano: Ares.
- Minghetti G. (2021). *Il cercatore e il passante. In dialogo sulla saga di Harry Potter*. San Lazzaro di Savena: Bonomo.
- Nobile A. (2023). *Nuova pedagogia della letteratura giovanile*. Schol : Brescia.
- Petrosino S. (2023). *Le fiabe non raccontano favole. Una difesa dell'esperienza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pinset P. (2002). The Education of A Wizard. Harry Potter and His Predecessors. In L.A. Whitehead (ed.), *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon* (pp. 27-50). Columbia and London: University of Missouri Press.
- Regazzoni S. (2017), *La filosofia di Harry Potter. Vivere e pensare con un classico contemporaneo*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Rowling J.K. (2014), *Harry Potter and the Deathly Hallows*. London: Bloomsbury Publishing.
- Rowling J.K. (2000). *Harry Potter and the Goblet of Fire*. London: Bloomsbury (trad. it. *Harry Potter e il Calice di Fuoco*, Salani, Milano, 2020a).
- Rowling J.K. (2007). *Harry Potter and the Deathly Hallows*. London: Bloomsbury (trad. it. *Harry Potter e i Doni della Morte*, Salani, Milano, 2020b).
- Saxana V. (2012). *The Subversive Harry Potter: Adolescent Rebellion and Containment in the J.K. Rowling Novels*. Jefferson: McFarland.
- Sacchi A. (1996). La risurrezione dei morti (1Cor 15,1-58). In A. Sacchi et alii, *Lettere Paoline e altre lettere* (pp. 329-350). Leumann (TO): ELLEDICI.



Fabio Targhetta
Contro gli spiriti docilmente curvilinei.
Vita e impegno di Adolfo Zamboni
 CIERRE edizioni, Sommacampagna
 Verona 2025
 pp. 136

Avvalendosi di una documentazione ricca e in buona parte inedita, Fabio Targhetta ha dedicato un bel saggio ad Adolfo Zamboni (1891 - 1960) offrendoci il profilo umano e professionale di un uomo che attraversò “con assoluta coerenza e dirittura morale” la prima metà del Novecento. Pluridecorato nella prima guerra mondiale, protagonista della resistenza a Padova e per questo torturato dalla famigerata banda Carità, fu esempio di dedizione nel proprio ruolo d’insegnante tanto che possiamo dire di lui che, con il suo esempio, aiutò gli studenti a difendersi dalla propaganda fascista.

Tutto questo potrebbe apparire rilevante quasi solo per la storia dell’antifascismo a Padova, solo all’interno del contesto locale laddove il nome di Adolfo Zamboni è risuonato negli anni tra coloro che gli erano stati amici e gli furono alunni.

Lo studio di Targhetta va oltre perché, ricostruendo le vicende professionali dello Zamboni nell’immediato dopoguerra, finisce col gettar luce in una fase delicatissima della nostra storia nazionale, in quel periodo breve – potremmo dire brevissimo – in cui l’obiettivo dichiarato era la defascistizzazione.

Ricordiamo che, all’indomani del 25 aprile, ovunque il Comitato di Liberazione Nazionale designò personalità nuove a sostituire quelle più compromesse con il regime. Vennero scelte tra coloro che si erano distinte per il proprio impegno antifascista, che avevano già esperienza nell’ambito della pubblica amministrazione, dove venivano chiamati ad operare, che conoscevano il territorio e ne erano l’espressione. In questo modo potevano intervenire a ragion veduta e consentire velocemente la tanto auspicata ripresa democratica del Paese lacerato dalla guerra.

La decisione di chiamare lo Zamboni a ricoprire, come reggente, il ruolo di Provveditore agli studi di Padova fu così una scelta che potremmo definire naturale: godeva di una cristallina reputazione; conosceva assai bene la scuola e i condizionamenti



che essa aveva subito durante il ventennio; aveva legami, in qualche caso cementati dalla prigionia, con docenti delle scuole e dell'Università; conosceva il travaglio subito dalla città ma anche le risorse presenti nei contesti più diversi, più lontani tra loro. Nell'Università innanzitutto, dove era risuonato l'appello agli studenti di Concetto Marchesi, ma anche tra i frati della Basilica del Santo, dove padre Placido Cortese aveva procurato documenti falsi a tanti fuggitivi, o tra le operaie della Snia Viscosa mobilitate da Maria Zonta. Erano quelle "sane energie", come lui le chiamò assumendo la reggenza nel maggio 1945, in cui confidava per "affrontare gli ardui problemi della ricostruzione".

Grandi le attese che lo Zamboni avvertiva attorno a sé. Provenivano dal Governo Militare Alleato con le direttive relative ai libri di testo e alla epurazione; dal Comitato di Liberazione Nazionale del Veneto che seguiva con grande attenzione la situazione anche attraverso l'istituto Commissariato per l'istruzione; provenivano dalle scuole di ogni ordine e grado, dove non si contavano distruzioni e carenze di ogni tipo, dal carbone ai quaderni, dagli infissi ai banchi.

Zamboni non risparmiò le energie e aspirava a essere confermato al termine della reggenza e invece, nel maggio 1947, malgrado gli elogi ricevuti dagli Alleati e l'indiscusso appoggio dell'amministrazione comunale, dovette passare le consegne a Paolo Biagini, che era stato squadrista e provveditore repubblicano.

Attraverso l'esame attento della documentazione conservata al Ministero, Targhetta getta luce su questa mancata conferma che diventa emblematica di quel momento storico in cui la volontà di rinnovamento, così presente alla fine del conflitto, sfociò in una stagione che, pur se con le dovute eccezioni, si può ben "quasi chiamare piccola restaurazione".

Patrizia Zamperlin





Carla Xodo
*Spazio B. Biblioteca e democrazia.
 Il libro, la scuola, le biblioteche.
 Nascita e origine della Biblioteca
 di Mogliano Veneto (1882-1922)*
 Lecce, Pensa MultiMedia, 2025

Questo importante lavoro di Carla Xodo ci restituisce, con una poderosa documentazione, uno spaccato approfondito del rapporto che, necessariamente, intercorre tra la nascita e lo sviluppo del libro e della biblioteca con la pratica della cultura democratica. La preoccupazione che emerge dalle pagine di questo volume, di ben 478 pagine, è costantemente quella di suggerire al lettore attento, come i libri e le biblioteche abbiano rappresentato e tuttora costituiscano un pilastro indispensabile per la vita di una società autenticamente democratica. Si tratta di una sintesi storica che parte dai primi esempi di testi scritti, rinvenibili nelle civiltà orientali, fino ai libri come li conosciamo oggi. Di pari passo Xodo ci testimonia come si sia passati dalle prime forme bibliotecarie ad esclusivo uso di pochi alle moderne istituzioni pubbliche. La storia, ben documentata e corredata di un pregevole apparato iconografico, si snoda dal vicino oriente (area più ampia di quello che consideriamo oggi come medio-oriente), dalla Grecia antica, alla Roma classica, all'epoca dei monasteri medioevali, alle biblioteche dell'Umanesimo e del Rinascimento, via via fino a concentrarsi sull'Italia post-unitaria dal 1860 fino all'avvento del fascismo. Questa analisi storica che Xodo sviluppa, colloca queste dinamiche all'interno del contesto socio-culturale, economico, politico dando così al lettore gli strumenti indispensabili per capire fino in fondo la complessità e la ricchezza di un percorso di sviluppo e di emancipazione delle classi più svantaggiate, in particolare delle masse contadine che rappresentavano il tessuto sociale più diffuso nel periodo storico qui esaminato. Impossibile dare conto dei tanti fatti, documenti, situazioni che nel volume vengono giustamente ricordati, in una breve recensione. Quello che appare però indispensabile è sottolineare le questioni più cruciali che, a parere di chi scrive, vengono qui sollevate e problematizzate. L'analisi di Xodo tiene conto di una vasta letteratura, citata in bibliografia, che negli anni ha analizzato e approfondito la storia popolare, nella prospettiva di un'emancipazione non solo socio-economica ma anche culturale-politica. Proprio in questo ambito emerge un primo nodo che merita, seppur sommariamente, di essere evidenziato: lo sviluppo della scuola unitaria pubblica e la lotta faticosa e accidentata al-



l'analfabetismo, possono essere considerate come un affinamento delle politiche liberali della formazione del consenso o, piuttosto, come frutto di una conquista nata dal basso e ottenuta attraverso lotte ed emancipazioni collettive? In che rapporto stanno queste due prospettive di lettura dei fatti storici? Sono antitetiche o si possono integrare? Xodo, molto sapientemente, ne mette in evidenza molti aspetti stimolando il lettore (cosa assai preziosa per un libro) a ricercare e consolidare ulteriori studi e ricerche. Questa questione, che attraversa l'intero percorso di lettura, è collegata strettamente alla teoria dei "due popoli", quello "che pensa e quello che sente", quello che è destinato a governare e quello obbligato a subire, quello che potrà accedere agli studi superiori e quello che potrà ambire al massimo a una qualche forma di istruzione professionale. Inoltre questa dicotomia, così decisa e marcata, frutto delle scelte dei vari governi liberali e clericali accentuerà un'altra radicale ideologia: il primato dell'educazione (ai valori delle classi dominanti) che diviene formazione ideologica, rispetto a un'idea di educazione come auto-emancipazione popolare. Questa seconda si traduce nella nascita e nello sviluppo di istituzioni, giornali, libri, corsi, esperienze di educazione e di istruzione popolare promossi dai socialisti, dai repubblicani, dagli anarchici. Questo movimento "educazionista" viene valorizzato in questo libro sia nella sua dimensione nazionale sia in un contesto, quello di Mogliano Veneto, locale. Ma i tanti riferimenti alla storia della biblioteca moglianese, all'ambiente socio-economico e culturale locale, alla situazione amministrativa di questo importante comune così prossimo a Venezia, non distraggono il lettore da una visione più generale e articolata, proprio perché, l'autrice sceglie di raccontare "non la storia della biblioteca di Mogliano Veneto ma la storia della biblioteca in Mogliano Veneto". La biblioteca rappresenta il pretesto per cogliere il contesto socio-politico e culturale in cui insiste, e serve a Xodo per introdurre un concetto fondamentale nella storia dell'educazione: il "terzo polo", cioè la potenzialità formativa (istruzione più educazione) che ciò che non è scuola e ciò che non è famiglia, appunto l'altro, ha nel processo di emancipazione delle classi svantaggiate. La biblioteca diviene in questo ragionamento sull'esperienza moglianese (ma in realtà nazionale) biblioteca "circolante", strumento dell'andata verso il popolo, dell'uscita dalla rigidità istituzionale, che spesso diventa ostacolo all'approccio alla lettura. La biblioteca da luogo di conservazione diviene luogo di diffusione, il libro così non è più pensato solo per gli "incolti" o per i "privilegiati" ma per tutti, proprio perché la sua fruizione avviene direttamente e in modo decentrato. Si tratta di un significativo processo di alfabetizzazione in senso esteso, che supera quell'azione voluta dalle politiche filantropiche che costituiva uno strumento di consenso allo Stato e a chi queste istituzioni governava. La biblioteca circolante, ci spiega chiaramente Carla Xodo, è lo strumento principe della decentralizzazione del sapere. Dalla scolastica formalizzata al libero libro: questo lo scopo, questa la vera fisionomia di una trasformazione essenziale. Queste azioni, come documenta ampiamente il volume, si collocano all'interno di quel movimento sociale e culturale del mutualismo, del cooperativismo, dell'azione diretta, i cui protagonisti per vocazione sono i giornali, le riviste, le associazioni, i movimenti politici progressisti. Attraverso questa varietà di iniziative, tutte ispirate a una comune matrice socialista e repubblicana, laica e riformatrice, gradualista ed "educazionista",

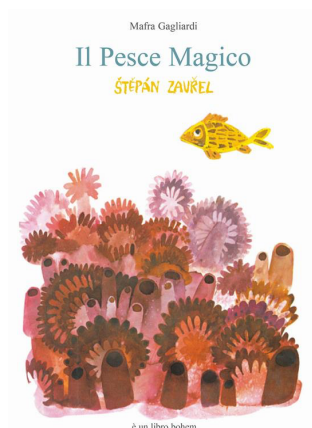


l'emancipazione popolare diviene autonoma e originale, uscendo dai condizionamenti della Chiesa e dello Stato.

Il libro che qui abbiamo recensito è ovviamente molto più ricco e complesso ma con la chiarezza della sua formulazione e per la vastità e pluralità del suo sguardo, è un elemento importante, che mancava, nella letteratura storica dei temi qui trattati. Ma il suo ulteriore valore consiste nel richiamare la nostra attenzione su quali principi e su quali pratiche è indispensabile contare per affermare e consolidare un'autentica società democratica e partecipata.

Francesco Codello





Mafra Gagliardi

Il pesce magico

Ill. Štěpán Zavřel

Trieste, bohém press Italia, 2025

pp. 40

€ 16,50

da 4 anni



Mafra Gagliardi

Il ladro di colori

Ill. Štěpán Zavřel

Trieste, bohém press Italia, 2025

pp. 36

€ 16,50

da 4 anni

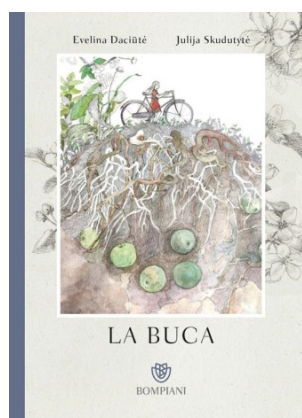
Tornano in libreria, con una nuova edizione, due stupendi albi illustrati, due capisaldi nella storia del genere. Sono arricchiti da una breve prefazione di Marina Tonzig e da una biografia degli Autori. Arte e letteratura, fantasia e infanzia trovano in essi perfetta espressione: si estrinsecano e si amalgamano con originalità e leggerezza in un'esplosione di bellezza. È il lontano 1964 quando in una birreria di Monaco Štěpán Zavřel, uno dei più grandi illustratori internazionali, e Mafra Gagliardi, studiosa di letteratura per l'infanzia, ideano l'albo illustrato come linguaggio veicolare per avvicinare i bambini all'arte: una vera e propria "prima galleria d'arte" a portata dei piccoli. Nasce così *Il pesce magico*, pubblicato a Monaco nel 1966 e in Italia solo nel 2010. Quest'anno alla 43° Mostra Internazionale d'Illustrazione per l'Infanzia di Sarmede vengono esposti per la prima volta i diciotto disegni preparatori inediti de *Il pesce magico*. Ispirato al celebre quadro "Goldfish" di Paul Klee, l'albo racconta la storia di un pesce tutto d'oro, che vive nel quadro di un grande Museo. I bambini lo amano e, talvolta, perfino lo accarezzano, se il custode è distratto. Un giorno, insieme ai pesci rossi della fontana della sala, il pesce, curioso, se ne va a esplorare il mare. Tra guizzi, nuove conoscenze e pericoli, difende con coraggio e generosità gli abitanti del



mare, tanto che lo vogliono eleggere loro re. Lui, però, si rende conto di appartenere al Museo e ai bambini, che, senza la sua presenza, sono tristi. Torna, perciò, nel quadro per donare all'infanzia bellezza e gioia. Il messaggio è chiaro: arte e immagine sono importanti per la crescita estetica ed emozionale dei bambini. Il sodalizio tra i due Autori continua anche con *Il ladro di colori*, edito nel 1972 in Giappone e solo nel 2014 in Italia. Il testo è nato, come ebbe a dire Gagliardi, dalla domanda di sua figlia: "Chi mi ha rubato i colori, mamma?", perché quando era triste, tutto le appariva grigio. Narra la storia di Pinin, un bambino curioso, capitato in un meraviglioso giardino, pieno di alberi, fiori, colori e animali, che vivono allegri e in armonia. All'improvviso, però, tutto cambia: un omino grigio, lungo e sottile con una spugna magica fa scivolare tutti i colori dentro un grande sacco, che porta con sé. Tutto diventa grigio e triste, ma... l'incantesimo si rompe quando il bambino scoppia a ridere. Colori ed emozioni si fondono nel linguaggio della fiaba: un linguaggio immediato, pieno di immagini, che i bambini colgono in tutta la loro espressività e bellezza. Del resto, sottolinea Marina Tonzig nella Prefazione, i colori sono fondamentali nello sviluppo delle capacità cognitive. Due albi "fatti ad arte", coloratissimi; creano stupore, emozionano e riempiono l'animo di positività, generando processi di conoscenza. Da non perdere.

Lucia Zaramella



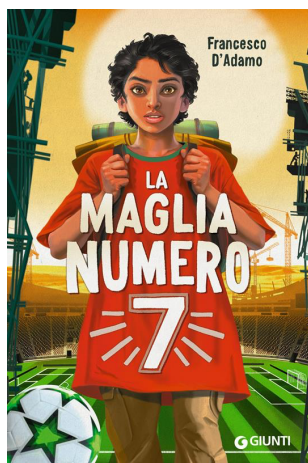


Evelina Daciūtė
Ci sono anch'io
 Ill. Julija Skudutytė
 Trad. Adriano Cerri
 Collana "Ragazzi Illustrati"
 Firenze-Milano, Bompiani, 2025
 pp. 48+28
 € 16,00
 da 7 anni

Da due pluripremiate autrici lituane un libro illustrato delicato, profondo, ricco di spunti di riflessione. Affronta temi importanti con grande sensibilità e leggerezza: la morte, il distacco dalle persone care, il dolore, il valore della memoria. Testo e immagini, in perfetta sintonia, creano un linguaggio evocativo di ricordi e di emozioni catturando il lettore. Due mani che si stringono, tratteggiate a matita nera su trasparenza, sono l'immagine di apertura del testo: preannunciano un legame e un mondo di sentimenti. Ha sei anni la bambina con le lunghe trecce bionde quando muore il nonno paterno, che trovava sempre tempo per lei. Le cantava una canzone, la portava in bicicletta, la faceva montare a cavallo, le dava delle pere dolcissime...una quotidianità che diventa forza, parla di affetto e ricordo indelebile. Mentre si allestiscono i preparativi per il funerale e dopo, quando gli adulti sono tutti occupati e molto tristi, la protagonista-narratrice va con la sorellina a giocare con i bambini del paese, come si conviene alla sua età. Dopo qualche giorno per lenire il grande dolore il papà, su suggerimento del fratello del nonno, scava una grande buca, profonda fino all'Africa. "Cosa c'è in fondo?", chiede la bambina. Potrà mai rivedere il nonno? Solo ricordi e sogni riannodano i legami interrotti... Oramai adulta, anche lei, ha scavato e richiuso tante buche. E non abbiamo, forse, tutti delle buche da esplorare? Delle risposte da trovare? È un libro coinvolgente, che si presta a più livelli di lettura: realistica e metaforica. Il testo sorprende, anche, per la cura e l'originalità delle immagini e dell'impaginazione: tra illustrazioni ad acquerello dai colori prevalentemente tenui, talvolta come un tappeto a motivo continuo, s'inseriscono ventotto tavole con disegni a matita nera su carta trasparente opaca; creano nascondimento e scoperta, meraviglia e dinamismo. Particolari e dettagli, sempre a matita nera, sbucano tra le pagine e le illustrazioni a colori: si fanno memoria, legame profondo, storia nella storia. Proprio per quest'opera, del resto, nel 2022 l'illustratrice ha vinto il Premio "Knygos meno Konkursas", il più importante riconoscimento lituano per gli illustratori esordienti.

Lucia Zaramella





Francesco D'Adamo
La maglia numero 7
 Collana "BIBLIOTECA"
 Firenze-Milano, Giunti, 2025
 pp. 160
 € 16,00
 da 11 anni

Dall'autore Premio Strega Ragazze e Ragazzi, 2022, Premio Andersen 2023 (miglior scrittore), tradotto in più di venticinque Paesi, un nuovo emozionante romanzo-denuncia. È, infatti, nello stile di D'Adamo far scoprire "l'altra realtà" del mondo, dar voce a situazioni drammatiche, ingiuste, scuotere gli animi dall'indifferenza, far riflettere "gli adulti provvisoriamente di 13/14 anni", come lui ama definirli. Siamo in Qatar: da tempo fervono i preparativi per il Campionato del Mondo di calcio del 2022. Si devono costruire nel deserto stadi avveniristici, resort di lusso, piscine, giardini, negozi, infrastrutture... per un giro d'affari enorme. Durante il Mondiale saranno presenti migliaia di tifosi e turisti, l'attenzione mediatica del mondo sarà straordinaria e tutto dovrà essere all'altezza. Servono lavoratori, servono immigrati indifesi e a basso costo. Gli stadi all'aperto con l'aria condizionata, il luccichio del lusso sfrenato suscitano meraviglia e stupore, ma a quale prezzo per i lavoratori? Quali le loro reali condizioni di lavoro? Quanti giovani lavoratori immigrati sono scomparsi tra le sabbie del deserto? Secondo stime 4-5 mila. Dalle contraddizioni di questa realtà si dipana il romanzo. Nella storia, il diciassettenne Raj da uno sperduto villaggio indiano viene portato in Qatar con l'illusione di un buon salario e di un miglioramento della propria vita. Dopo qualche mese, però, di lui non si sa più nulla. La sorella Lila, tenace e impulsiva, approfittando di un nuovo Reclutatore, giunto al villaggio, si finge maschio e parte alla ricerca del fratello. Appena giunta a Doha, scopre una realtà diversa da quella che immaginava, viene affidata al Kafil, il garante, che le ritira i documenti, il cellulare e decide ciò che vuole di lei. Purtroppo, la Kafala, legge che permette tutto ciò, in Qatar esiste realmente. Lila capisce di essere in trappola: potrà mai liberarsi e trovare suo fratello? Pericoli, rocambolesche avventure, generoso aiuto di Yasser-il Guercio e dei suoi amici, catturano il lettore e lo tengono con il fiato sospeso fino all'inaspettato e positivo finale. Romanzo molto interessante, dalla scrittura agile e accattivante; racconta le reali, dolorose condizioni di sfruttamento degli immigrati e le pieghe oscure del calcio.

Lucia Zaramella





Susie Morgenstern
Toccamì
 Trad. Flavio Sorrentino
 Collana "Teen Spirit"
 Cagliari, Faros, 2025
 pp. 176, € 18,00
 da Young Adult

Da un'autrice pluripremiata, che "adora la fisicità della scrittura e il vocabolario", con più di 150 titoli all'attivo, tradotti in oltre 20 lingue, una commedia ironica, schietta sul desiderio degli adolescenti di crescere anche sessualmente. Già nel titolo *Toccamì* evoca emozioni, vibrazioni, eccitazioni, sensazioni, sorpresa e turbamento. Affronta con humor, un pizzico di malizia, positività e leggerezza tematiche complesse, che caratterizzano il passaggio dall'adolescenza all'età adulta. Rose, la protagonista-narratrice, è una liceale sedicenne; vive con due sorelle e un fratello in una famiglia serena e affiatata. Né la disturba più di tanto essere albina, sempre protetta da occhiali scuri e grandi cappelli; al contrario, gli altri, alla sua vista, si spaventano e la evitano. Coraggiosa, determinata e propositiva, è convinta che bisogna andare oltre i difetti della vita: "a volte un disastro può essere anche un'opportunità". Il suo corpo scalpita; sensazioni e desideri insopprimibili la invadono: fantastica senza tregua l'eros e il sesso. Ma sarà normale? Sarà proprio scema? Saranno anche i pensieri dei suoi compagni? Oserà chiederlo alle sue grandi amiche Jane e Mistral o alla mamma, nutrizionista, abituata a rispondere senza imbarazzo alle domande dei suoi pazienti? A scuola un lavoro di gruppo la obbliga a entrare in contatto con Augustin, un compagno brufoloso, isolato, bravo, ma che non apre la bocca neppure per un buon giorno. Piano piano impara a conoscerlo, a scoprire che è molto diverso da come appare e, con la sua forza prorompente e sincera, riesce a coinvolgerlo. L'amicizia che, poi, s'instaura fra i due li trasforma e, a cascata, si estende alle rispettive famiglie, portando sorprendenti, positivi cambiamenti. Quando Rose va a scegliere il vestito per l'esame di maturità, viene molestata dal commesso e, sconvolta, si rende conto che non è il "toccamì" tanto sognato. Solo l'abbraccio liberatorio e, finalmente, il bacio sincero dell'amato Augustin è gioia pura. Con stile incisivo, narrazione briosa, linguaggio franco, mai sboccato, l'opera interessante e coinvolgente, offre molti spunti di riflessione e discussione.

Lucia Zaramella

