

EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

N. **18** Dicembre 2025

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



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

a cura di Vanna Boffo e Laura Formenti

**IND
IRE** ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

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

Uscita semestrale sul sito EPALE.

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

<http://epalejournal.indire.it>

Direttore responsabile: Flaminio Galli

Direttori scientifici: Vanna Boffo e Laura Formenti

ISSN 2532-7801 EPALE Journal [online]

ISSN 2533-1442 EPALE Journal [Print]

Comitato scientifico:

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

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

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

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

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

Impaginazione: Studio Paolo Curina con la collaborazione di Martina Trevisani

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

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

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

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

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

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

<http://www.ruiap.it>

Contatti: rete.ruiap@gmail.com



**Cofinanziato
dall'Unione europea**

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

Firenze: Indire – Unità EPALE Italia

© 2025 INDIRE – Italy

Indice

5 Editoriale

di Vanna Boffo e Laura Formenti

CONTRIBUTI TEORICI

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

Francesco Lo Presti

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

Maria Grazia Proli, Christel Schachter, Davide Bonaiuti

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

Roberta Marsicano

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

Vanna Boffo, Debora Daddi, Marco Ceccarelli

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

Arianna Antoni

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

Sofia Carboni

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

Maria Rita Mancaniello, Sabina Leoncini, Chiara Damiani

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

Diletta Chiusaroli

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

Laura Ceccacci

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

Serena Cicatiello, Andrea Avellino, Martina Tomassini, Andrea Marini Padovani

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

Alessandra Gigli, Chiara Borelli, Giannino Melotti

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

Emanuele Golino

RICERCHE

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

Gaia Del Negro, Mirella Fontana, Erika Milanese, Giovanni Di Fine, Fabrizia Cogo, Enrica Brachet Cota, Clara Occhiena, Laura Formenti

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

Gabriella Russo

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

Sara Casale, Cristina Gaggioli

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

Maria Tiso, Alessia Notti

PRATICHE

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

Donatella Donato

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

Rossella Vaccaro, Antonio D'Alessio

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

Angela Spinelli

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

Annamaria Fontana

Editoriale

di Vanna Boffo e Laura Formenti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maria Rita Mancaniello¹, Sabina Leoncini², Chiara Damiani³

Keywords

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

Abstract

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

1. Carcere come ambiente di apprendimento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tra le attività svolte dal progetto PRIN PACE⁴ dall'Unità di Ricerca dell'Università degli Studi di Siena si colloca la sperimentazione un ciclo di incontri in cui sono stati realizzati percorsi di educazione al patrimonio attraverso l'impiego di visori per la realtà immersiva. Nel corso della primavera e dell'autunno 2025, l'Unità di Ricerca ha proposto dei *virtual tour* a gruppi di persone detenute adulte e minorenni negli istituti penitenziari di Firenze e Prato. Durante gli incontri, i partecipanti hanno potuto esplorare alcuni luoghi significativi del patrimonio artistico e culturale italiano, tra cui la Cappella Brancacci, le Gallerie degli Uffizi, l'Area archeologica di Fiesole e la Cupola del Brunelleschi. In questo contesto, l'accesso all'ambiente museale virtuale, integrato e potenziato dalla lezione storico-artistica, assume un valore particolarmente rilevante per le persone private della libertà, che vivono quotidianamente una condizione di deprivazione estetica, urbana e relazionale. A conclusione dell'esperienza di *virtual tour*, è stato utilizzato un dispositivo dialogico ispirato al metodo del *circle time*, finalizzato alla rielaborazione individuale e collettiva del vissuto. Attraverso la condivisione guidata delle emozioni, delle immagini e dei significati emersi, i partecipanti hanno potuto dare parola all'esperienza, restituendola al gruppo in una dimensione di ascolto reciproco e di riconoscimento intersoggettivo.

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

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

3. Apprendimento in carcere come spazio di pratica di libertà

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

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

persona detenuta di ricostruire un senso di progettualità e di orientamento. L'apprendimento, sia esso in presenza o mediato da tecnologie digitali, può restituire un orizzonte simbolico di libertà, permettendo di conoscere, riflettere, dialogare e confrontarsi su esperienze vitali che la detenzione non può e non deve annullare.

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

4. Conclusioni

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

Note

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

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

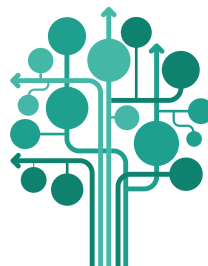
² Sabina Leoncini è Docente a contratto e Tutor Organizzatrice di Tirocinio presso l'Università degli studi di Siena. E-mail: sabina.leoncini@unisi.it.

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

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

Riferimenti bibliografici

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



EPALE

Electronic Platform
for Adult Learning in Europe