



Università
degli Studi di
Messina



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Anno XVII/2025



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Direttori responsabili

Journal Manager

Salvatore Agresta

Università degli Studi di Messina (già)

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Capo-Redattori

Managing Editors

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina

Alessandro Versace

Università degli Studi di Messina

Redazione

Editorial Board

Luca Agostinetto

Università degli Studi di Padova

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Messina

Silvano Calvetto

Università degli Studi di Torino

Chiara Carmela Giovinazzo

Università degli Studi della Valle D'Aosta

Luca Odini

Università degli Studi di Urbino

Fabio Stizzo

Università Pegaso

Andrea Suggi

Università degli Studi di Udine

Comitato scientifico

Scientific Committee

Cristina Allemann-Ghionda Germany

Jesus Aparicio Gervas Spain

Claudio Bolzman Switzerland

Paul Carr United States

Luiza Cortesao Portugal

Sonia Castro Mallamaci Switzerland

Luigi D'andrea Italy

Mirella D'Ascenzo Italy

Massimiliano Fiorucci Italy

Reinaldo Fleuri Brazil

Angelo Gaudio Italy

Mohamed Lahlou France

Walter Lorenz Italy

Carlos Martínez Valle Spain

Peter Mayo Malta

Rosa Nunes Portugal

Maurizio Piseri Italy

Agostino Portera Italy

Livia Romano Italy

Calin Rus Romania

Filippo Sani Italy

Milena Santerini Italy

Peter Simon Germany

Michele Vatz-Laaroussi Canada

Szabó Zoltán András Unghery

Segreteria di redazione

Editorial Office

Claudia Di Perna

Tatsiana Karachun

Francesca Sindoni

Università degli Studi di Macerata

Curatore della grafica

Layout editor

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Comitato tecnico

Publishing assistant

Nunzio Femminò

Cettina Cosenza

Dario Orselli

CAB Messina

Università degli Studi di Messina

Via Concezione n. 8, 98121, Messina (Italy)

Mail: quadernintercultura@unime.it

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>



QUADERNI DI INTERCULTURA

ANNO XVII - 2025

Indice

Editoriale

- Educare alle Frontiere. Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini” **7**
Dario De Salvo
Università degli Studi di Messina

Sezione monografica

Educare alle frontiere. Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini”

- Educare i meticci: sulle frontiere razziali e scolastiche
nell'Eritrea coloniale italiana **17**
Bomi Yi
Università degli Studi di Roma Tre

- Le “periferie scolastiche” dell'Italia del secondo dopoguerra.
Il contributo della Rivista «Nord e Sud» **29**
Emilio Conte
Università degli Studi di Bergamo

- Tra adolescenza negata e resilienza educativa:
il contributo di Stanislas Tomkiewicz **39**
Simona Gatto
Università degli Studi di Messina

- Ricucire i margini nelle periferie urbane: l'esperienza del
Manifesto per l'Educazione Diffusa nel quartiere di Bagnoli (Napoli) **49**
Francesca Marone, Maria Navarra, Lorenzo Salemme
Università degli Studi di Napoli, Federico II

- Abitare le frontiere educative: il ruolo del Place Attachment nella scuola
multiculturale **63**
Alessandra Mussi, Sara Cesari, Chiara Bove
Università degli Studi di Milano-Bicocca

- L'arcipelago pedagogico nel mare delle disuguaglianze contemporanee.
Pratiche d'inclusione **73**
Jole Orsenigo, Samuele Casartelli
Università degli Studi di Milano-Bicocca - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Sbloccare la negazione costruita: il progetto <i>Edutainment</i> e i <i>Cofanetti didattici</i> sull'Educazione Globale nel Mediterraneo	87
Patrizia Panarello <i>Università degli Studi di Messina</i>	
Higher Education and Mexican Migration: Universities as Agents of Inclusion and Educational Transformation	103
Antonio Ragusa, Iker Omar Belsaguy, Vincenzo Galatro <i>Rome Business School, Universidad Global, Mexico, Università degli Studi Ecampus</i>	
Diseguaglianze territoriali e politiche per la prima infanzia: un'analisi italiana	115
Edoardo Renzi <i>Università degli Studi di Perugia</i>	
Oltre il confine, dentro il con-fine: educare con la poesia di Leonardo Zanier	127
Veronica Riccardi <i>Università degli Studi Roma Tre</i>	
Alfabetizzazione digitale e pratiche pedagogiche in contesti marginalizzati: esperienze nei CPIA come frontiere educative	139
Alice Rizzi, Valentina Berardinetti, Giusi Antonia Toto <i>Università degli Studi di Foggia</i>	
Navigare le frontiere. <i>Amos FloatingLab</i> come spazio educativo	151
Lorena Rocca, Silvia Stocco <i>Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Università degli Studi di Padova</i>	
CPIA e frontiere educative: margini simbolici, pratiche trasformative	165
Andrea Traverso, Sissi Pisano <i>Università degli Studi di Genova</i>	
Plurilinguismo montano e integrazione linguistica: una riflessione pedagogica sulle comunità ladine, mòchene e cimbre	175
Elisa Zane, Cristian Righettini <i>Università degli Studi eCampus</i>	
Frontiere educative e scuole di montagna	123
Sara Maria Carolina Trevisan <i>Université Lumière 2, Lyon</i>	
Recensioni	
Maria Cristina Cabani, <i>La valle di Giosafat</i> , Industria & Letteratura, Massa, 2025.	195
Sofia Mussio	

SEZIONE MONOGRAFICA

Educare alle frontiere.
Saperi, Pratiche e Memorie dai “Margini”

ALFABETIZZAZIONE DIGITALE E PRATICHE PEDAGOGICHE IN CONTESTI MARGINALIZZATI: ESPERIENZE NEI CPIA COME FRONTIERE EDUCATIVE

Alice Rizzi*

Valentina Berardinetti**

Giusi Antonia Toto***

Università degli Studi di Foggia



I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) rappresentano una frontiera educativa in cui inclusione e marginalità si intrecciano. La ricerca, condotta in due CPIA della provincia di Foggia attraverso un *focus group* con docenti e studenti, esplora l'alfabetizzazione digitale come leva di empowerment e strumento di resilienza. Il digitale emerge come uno spazio di passaggio tra esclusione e partecipazione, capace di favorire agency e apprendimento trasformativo. Pur persistendo disuguaglianze infrastrutturali e culturali, i CPIA si affermano come possibili laboratori di cittadinanza digitale e innovazione sociale.

Provincial Centers for Adult Education (CPIA) represent an educational frontier where inclusion and marginality intersect. This study, conducted in two CPIA in the province of Foggia through a focus group with teachers and students, explores digital literacy as a lever for empowerment and a tool for resilience. Digital practices emerge as a transitional space between exclusion and participation, fostering agency and transformative learning. Despite persisting infrastructural and cultural inequalities, CPIA are increasingly affirming themselves as laboratories of digital citizenship and social innovation.

Parole chiave: CPIA, alfabetizzazione digitale, resilienza, agency, inclusione sociale.

Keywords: CPIA, digital literacy, resilience, agency, social inclusion.

* Alice Rizzi è dottoranda di ricerca in *Teaching & Learning Sciences: inclusion, technologies, educational research and evaluation* presso l'Università di Macerata - Università di Foggia. È inoltre docente di ruolo presso il CPIA Pirandello di Taranto. Mail: alice.rizzi@unifg.it

** Valentina Berardinetti è PhD in *Learning Sciences and Digital Technologies*, titolo conseguito presso l'Università di Foggia, e docente di Lettere presso il Liceo "E. Amaldi" di Bitetto (BA). Mail: valentina.berardinetti@unifg.it

*** Giusi Antonia Toto è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Foggia. Mail: gusi.toto@unifg.it

Ai fini del riconoscimento scientifico si precisa che l'introduzione e i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire ad Alice Rizzi, i paragrafi 3,4,5, 6 e 7 a Valentina Berardinetti, le conclusioni e la revisione dell'intero contributo a Giusi Antonia Toto.

Introduzione. Alfabetizzazione digitale e cittadinanza nei CPIA del Mezzogiorno

Negli ultimi anni la digitalizzazione è divenuta un asse strategico delle politiche educative europee e nazionali, investendo non solo la scuola dell'obbligo ma l'intero sistema di formazione permanente. L'acquisizione di competenze digitali è oggi considerata una condizione imprescindibile per l'esercizio della cittadinanza attiva¹ e per la partecipazione piena ai processi sociali, economici e culturali. Tuttavia, il divario digitale che attraversa l'Italia — accentuato dalle storiche disuguaglianze territoriali tra Nord e Sud — continua a produrre forme di esclusione che si sovrappongono a quelle economiche e linguistiche, generando nuove zone di marginalità educativa e di impoverimento culturale².

In tale scenario, i *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA) sono chiamati ad assumere un ruolo cruciale come presidi di cittadinanza digitale e spazi di apprendimento per soggetti eterogenei: migranti, persone con bassi livelli di scolarizzazione, adulti in transizione professionale. Essi incarnano, nella loro missione, l'idea di una scuola pubblica aperta, inclusiva e territoriale, dove la formazione si intreccia con la coesione sociale e la rigenerazione civica dei contesti³. In particolare, nei territori del Mezzogiorno, spesso caratterizzati da infrastrutture carenti e fragili reti di *welfare*, i CPIA rappresentano uno dei pochi presidi educativi in grado di coniugare innovazione tecnologica e giustizia sociale, trasformando l'apprendimento digitale in un'esperienza di *empowerment* collettivo.

L'istituzione dei *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA), infatti, sebbene relativamente recente, rappresenta un segmento strategico e cruciale del sistema formativo italiano, essenziale per la realizzazione dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*) e per il sostegno a un'istruzione di qualità⁴.

I CPIA, nati dal riordino dei Centri Territoriali Permanenti, rivestono oggi un ruolo di primaria importanza nel panorama educativo nazionale, orientato all'apprendimento permanente e all'inclusione degli adulti, in connessione con le politiche del lavoro e dell'immigrazione.

Il contesto in cui i CPIA operano è caratterizzato da una sostanziale e pervasiva eterogeneità, sia in termini di età, genere e nazionalità degli iscritti, sia per quanto riguarda i loro diversi *background* formativi e socio-economici.

Questa utenza include una significativa quota di adulti migranti, i quali costituiscono in media il 71% della popolazione studentesca e, specialmente nelle regioni del Sud, fasce particolarmente vulnerabili come i minori stranieri non accompagnati (MSNA), i NEET e la popolazione detenuta⁵. Affrontare tale complessità richiede l'ado-

¹ Council of the European Union (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, in «Official Journal of the European Union», C 189, 4 June 2018, pp. 1-13.

² Istat (2026), *Cittadini e ICT | Anno 2025. Aumentano le competenze digitali*, 22 aprile 2026, in: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/04/Testo-integrale-e-nota-metodologica.pdf>.

³ D. Poliandri - G. Epifani (2023) (a cura di), *Scoprire i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di Autovalutazione*, FrancoAngeli - INVALSI, Milano, p. 54.

⁴ D. Poliandri - G. Epifani (2023), *Scoprire i Centri provinciali...*, cit., p. 54.

⁵ *Ibidem*.

zione di didattiche e pratiche inclusive, finalizzate non solo all'acquisizione di competenze linguistiche e di base, ma anche a favorire l'inclusione sociale e l'integrazione culturale⁶.

Il presente studio, si inserisce in questo quadro esplorando criticamente le pratiche e le percezioni relative all'uso del digitale.

L'analisi si concentra su due punti di erogazione del Mezzogiorno (Foggia e Monteleone di Puglia), aree che, pur accomunate da vulnerabilità socio-economiche, presentano strutture infrastrutturali e comunitarie diverse.

Questo *focus* sulle dinamiche del Sud Italia è particolarmente rilevante, poiché i CPIA meridionali tendono a farsi carico della promozione del benessere psico-sociale e dell'inclusione di un'utenza socialmente vulnerabile⁷.

1. Il digitale come spazio di inclusione e *agency*

Temi centrali, in un contesto come quello brevemente accennato sin qui, sono l'alfabetizzazione e la cittadinanza digitale. Sebbene le Linee Guida del 2015 e il riordino istituzionale mirino a un CPIA flessibile e innovativo⁸, includendo attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S) e miglioramento dell'uso delle nuove tecnologie, l'implementazione della didattica digitale (come la Fruizione a Distanza - FAD) è storicamente stata scarsa e problematica a causa della mancanza di risorse e di competenze tecniche specifiche dei docenti⁹.

Nonostante il riconoscimento normativo di poter erogare online fino al 20% del monte ore complessivo del Patto Formativo Individuale (PFI), l'effettivo utilizzo di strumenti innovativi come le aule AGORÀ o le biblioteche digitali è stato limitato nel panorama nazionale¹⁰. Lo studio qui riportato si propone di indagare proprio questa tensione, esplorando l'uso e il significato del digitale nella pratica educativa e nella vita quotidiana.

Quando si parla di alfabetizzazione digitale bisogna tenere ben presente che essa non coincide con la mera acquisizione di abilità tecniche, bensì con la capacità di utilizzare criticamente le tecnologie per esprimersi, partecipare e agire nella società¹¹. Da questo punto di vista, l'“essere digitali” non riguarda soltanto la padronanza di strumenti, ma la costruzione di significati e appartenenze all'interno di ecosistemi socio-culturali ibridi. Le ricerche sul *digital learning*¹² hanno mostrato come la tecnologia sia

⁶ S. Gabrielli - G. Benvenuto (2025), Insegnare e apprendere nei CPIA: Analisi dei bisogni formativi, in «Formazione & insegnamento», XXIII, n. 1, pp. 61-69.

⁷ D. Poliandri - G. Epifani (2023), Scoprire i Centri provinciali..., cit., p. 54.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Ivi, p. 55.

¹¹ D. Buckingham (2019), *The Media Education Manifesto*, John Wiley & Sons, Hoboken.

¹² N. Selwyn (2021), *Education and Technology: Key Issues and Debates*, Bloomsbury Publishing, London.

in grado di diventare un mediatore relazionale: un ponte che collega esperienze, generazioni e culture, favorendo processi di apprendimento distribuito e cooperativo.

Nel contesto dell'educazione degli adulti, la dimensione digitale si intreccia con dinamiche di riscoperta identitaria.

Per chi ha vissuto percorsi scolastici interrotti o frammentari, imparare a usare un dispositivo o una piattaforma può diventare un'esperienza di ri-narrazione di sé: la prova di poter ancora apprendere e di poter prendere parola nello spazio pubblico.

L'inclusione passa, dunque, attraverso la costruzione di ambienti digitali "caldi", dove la fiducia, la reciprocità e la sicurezza emotiva sono condizioni indispensabili per l'apprendimento¹³.

Il digitale non è, dunque, solo una questione di strumenti come l'uso di app o materiali audiovisivi ma si configura come strumento di autonomia e accesso ai diritti, ad esempio per gli adulti migranti.

All'interno di questi paradigmi, il digitale diventa un osservatorio privilegiato per comprendere come la competenza tecnologica si trasformi in capitale simbolico: una forma di potere che consente agli individui di esercitare *agency* nei processi di comunicazione e nelle istituzioni.

Nei contesti educativi, questo capitale si traduce nella capacità di abitare ambienti plurimi — fisici e virtuali — e di costruire reti di senso tra scuola e territorio.

Uno degli aspetti più trascurati nei dibattiti sull'educazione digitale riguarda la sua componente affettiva e identitaria. Le teorie sull'apprendimento trasformativo¹⁴ hanno messo in evidenza come l'apprendimento autentico coinvolga emozioni, corpo e relazioni. Nei CPIA, dove si incontrano biografie e vulnerabilità differenti, la tecnologia può generare tanto entusiasmi quanto ansie e timori di inadeguatezza.

2. Il quadro di riferimento della ricerca

Muovendo da queste considerazioni, lo studio qui presentato si inserisce nel filone di ricerca che indaga il rapporto tra competenza digitale, inclusione e resilienza comunitaria¹⁵.

L'interesse è duplice: da un lato, analizzare, attraverso la prospettiva degli attori, le modalità con cui docenti e studenti agiscono le competenze digitali nella quotidianità scolastica e nella vita extra-scolastica; dall'altro, verificare in che misura il contesto infrastrutturale e relazionale dei CPIA incida sulla costruzione di significati condivisi attorno alla tecnologia.

La ricerca si colloca così all'intersezione tra educazione degli adulti, studi sull'intercultura digitale e prospettive di giustizia sociale e parità territoriale, assumendo il digitale come lente per leggere i rapporti tra sapere, potere e partecipazione in contesti marginalizzati e visti come "periferie educative".

¹³ K. Illeris (2009), *Contemporary Theories of Learning*, vol. 2, Routledge, London.

¹⁴ J. Mezirow (2003), Transformative learning as discourse, in «Journal of Transformative Education», I, n. 1, pp. 58-63.

¹⁵ S. Carretero - R. Vuorikari - Y. Punie (2017), *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

La necessità di indagare i bisogni formativi specifici dei docenti è un altro pilastro teorico. La sfida professionale nei CPIA è notevole, dato che spesso i docenti non hanno una formazione specifica in glottodidattica o in istruzione degli adulti, arrivando da altri ordini scolastici¹⁶.

Pertanto, la formazione continua è vista come cruciale per uniformare le discrepanze di *background* e rispondere all'esigenza di chiarimenti sulla normativa e sulla gestione di classi eterogenee.

L'analisi tematica condotta, pur non mirando alla generalizzazione statistica, attraverso l'identificazione di temi emergenti (il digitale come risorsa di inclusione, le disuguaglianze infrastrutturali e il valore della rete territoriale), offre una comprensione situata di come gli obiettivi di inclusione, flessibilità e innovazione didattica si scontrino e si ridefiniscano nella realtà quotidiana dei CPIA meridionali, offrendo spunti di riflessione per il miglioramento delle pratiche e il sostegno istituzionale necessario.

3. Studio

La ricerca qui presentata si propone di analizzare criticamente le pratiche e le percezioni relative all'uso del digitale all'interno di due CPIA del Mezzogiorno — Foggia e Monteleone di Puglia —, territori accomunati da vulnerabilità socio-economiche ma diversamente strutturati sul piano infrastrutturale e comunitario.

Lo studio nasce dall'esigenza di comprendere in che modo le competenze digitali siano agite, vissute e reinterpretate da soggetti che si trovano ai margini dei processi formativi tradizionali, interrogando la dimensione relazionale e simbolica del rapporto con la tecnologia.

L'obiettivo generale è stato quello di esplorare il significato attribuito alle pratiche digitali nella didattica e nella vita quotidiana, individuando i processi di inclusione, le difficoltà e le potenzialità formative che esse generano.

In una prospettiva più ampia, la ricerca intende contribuire alla riflessione sul ruolo dei CPIA come presidi di cittadinanza digitale e come luoghi di formazione per la resilienza dei territori del Sud Italia.

¹⁶ L. Bianchi - L. Cerrocchi (2022), Percorsi di istruzione integrati nei CPIA: una Ricerca-Azione-Formazione. Tra processi e pratiche di istruzione ed Educazione degli Adulti e di formazione iniziale e continua e di sviluppo professionale degli insegnanti, in M. Fiorucci - E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 398-402.

4. Partecipanti

Il *focus group* ha coinvolto sette partecipanti appartenenti alle comunità educative dei due CPIA esaminati. Il gruppo era intenzionalmente eterogeneo, con l'obiettivo di far interagire prospettive multiple:

- Docenti (n = 4), di età compresa tra i 27 e i 31 anni, prevalentemente formati in discipline letterarie;
- Studenti (n = 3) provenienti da Paesi dell'Africa occidentale, con età media di 20 anni, domiciliati nel comune di Accadia, area interna dei Monti Dauni.

Sebbene la presenza congiunta di docenti e discenti avrebbe potuto inibire la spontaneità delle risposte, nel contesto dei CPIA tale composizione si è rivelata un elemento di ricchezza metodologica. Le relazioni di prossimità e la cultura di familiarità che contraddistinguono questi istituti hanno favorito un dialogo paritario e autentico, privo di distanze gerarchiche o timori valutativi.

Tutti i partecipanti hanno aderito volontariamente e sono stati informati degli obiettivi della ricerca, nel rispetto dei principi etici di anonimato e consenso informato.

5. Metodologia

L'indagine si è basata su un approccio qualitativo esplorativo, volto a costruire una prospettiva interpretativa dei fenomeni indagati. L'obiettivo non è stato quello di produrre evidenze generalizzabili in senso statistico, ma di ricostruire significati, percezioni e dinamiche relazionali proprie del contesto studiato, favorendo un'analisi densa e situata dell'esperienza dei partecipanti.

Lo strumento di raccolta dati è stato un *focus group* semi-strutturato, costruito attorno a una traccia di 17 domande aperte relative alle pratiche, percezioni ed emozioni connesse all'uso del digitale, ai bisogni formativi, alle criticità infrastrutturali e al ruolo del territorio. L'incontro, durato circa 90 minuti, è stato condotto in un ambiente digitale e informale, mediante piattaforma *google meet*, e successivamente trascritto integralmente.

L'analisi dei dati ha seguito i principi dell'analisi tematica¹⁷, procedendo per segmentazione, codifica e successiva aggregazione dei significati emergenti. La codifica è stata realizzata in modalità induttiva, a partire dal linguaggio dei partecipanti, e successivamente interpretata in chiave teorica.

Per garantire trasparenza e rigore, i codici sono stati sottoposti a revisione incrociata e ricondotti a macro-categorie concettuali.

Le domande cardine della ricerca possono essere sintetizzate in due assi principali:

1. uso e significato del digitale nella pratica educativa e nella vita quotidiana;
2. percezione di opportunità e barriere all'interno dei contesti CPIA.

¹⁷ V. Braun - V. Clarke (2006), Using thematic analysis in psychology, in «Qualitative Research in Psychology», III, n. 2, pp. 77-101.

6. Risultati

Dall'analisi del corpus testuale sono emersi cinque temi principali, che rappresentano i nodi interpretativi centrali dell'esperienza dei partecipanti (Tab. n. 1).

Tabella n. 1. Temi emergenti dall'analisi del focus group

Tema	Descrizione sintetica	Evidenze testuali e osservazioni	Significato interpretativo
1. Il digitale come facilitatore didattico e ponte intergenerazionale	Gli strumenti digitali sono percepiti come mediatori cognitivi e relazionali capaci di migliorare la partecipazione e la comprensione.	Uso di app, lavagne digitali, serious game; collaborazione tra generazioni.	Il digitale è una risorsa di inclusione e co-costruzione del sapere.
2. Disuguaglianze infrastrutturali e digital divide territoriale	Esistono differenze rilevanti tra i due CPIA nella disponibilità di connessioni e dispositivi.	Monteleone ha dotazioni adeguate; Foggia soffre di rete instabile e carenze strutturali.	Le infrastrutture determinano la qualità dell'esperienza formativa e il grado di empowerment.
3. Alfabetizzazione digitale per la cittadinanza attiva	Le competenze digitali acquisite vengono utilizzate anche nella vita quotidiana.	Uso di SPID, prenotazioni sanitarie, e-mail e comunicazioni con enti.	Il digitale diventa strumento di autonomia e accesso ai diritti.
4. Dimensione emotiva e percezione di (in)adeguatezza	Il rapporto con la tecnologia è segnato da curiosità e fiducia, ma anche da timore e senso di limite.	Gli adulti dichiarano bisogno di tempo e rassicurazione.	L'apprendimento digitale ha una componente affettiva e identitaria.
5. Bisogni formativi e valore della rete territoriale	I docenti richiedono percorsi specifici di aggiornamento; emerge l'importanza dell'ecosistema locale.	Riconoscimento di biblioteche, associazioni e centri di accoglienza come risorse.	La rete territoriale sostiene l'apprendimento continuo e la resilienza dei CPIA.

L'analisi delle risposte evidenzia, innanzitutto, come il digitale venga concepito dai partecipanti quale strumento abilitante per una didattica dinamica e inclusiva. Gli insegnanti descrivono il ricorso a piattaforme interattive, applicazioni educative e strumenti quali *Kahoot!* o la *digital board* come occasioni per stimolare l'attenzione, rafforzare la partecipazione e personalizzare i percorsi di apprendimento. Le tecnologie, in questa prospettiva, non rappresentano meri ausili didattici, ma veri e propri mediatori cognitivi e relazionali, capaci di valorizzare la diversità dei profili di apprendimento e di sostenere studenti con bisogni educativi speciali.

Parallelamente, il digitale viene percepito come fattore di coesione sociale: gli studenti più giovani e tecnologicamente competenti supportano i compagni adulti, generando uno scambio intergenerazionale che arricchisce entrambi i gruppi. I docenti, in questo processo, assumono il ruolo di facilitatori più che di trasmettitori di conoscenze. Tale dinamica orizzontale produce un apprendimento reciproco e contribuisce a ridefinire le tradizionali relazioni educative, rendendole più paritarie e cooperative.

Dall'analisi emerge, tuttavia, un quadro disomogeneo per quanto riguarda le condizioni infrastrutturali e organizzative dei due CPIA. Mentre a Monteleone si registra una buona dotazione tecnologica e una connessione internet stabile, la sede di Foggia presenta difficoltà strutturali significative, con problemi di rete e carenza di dispositivi.

Gli insegnanti sottolineano la scarsità dei finanziamenti e, soprattutto, l'assenza di una strategia istituzionale coerente rispetto all'innovazione didattica. Tali criticità fini-

scono per limitare l'efficacia dei processi di alfabetizzazione digitale e amplificare le disuguaglianze territoriali già esistenti, mettendo in evidenza quanto la dimensione tecnologica sia inscindibile da quella sociale e politica.

Nel corso del confronto, i partecipanti hanno inoltre messo in luce come le competenze digitali acquisite nella scuola trovino applicazione immediata nella vita quotidiana, diventando risorse concrete di cittadinanza.

Gli studenti migranti, in particolare, raccontano di utilizzare le competenze digitali per accedere a servizi pubblici, creare lo SPID, prenotare visite mediche o comunicare con la pubblica amministrazione. Il digitale, dunque, si afferma come medium di autonomia e partecipazione civica, capace di rafforzare il senso di appartenenza e di favorire l'inclusione sociale. In questa prospettiva, l'apprendimento supera i confini dell'aula e si trasforma in pratica di *empowerment*, contribuendo a ridurre le distanze tra cittadini e istituzioni.

Un ulteriore aspetto significativo riguarda la dimensione emotiva e identitaria del rapporto con la tecnologia. Le esperienze dei partecipanti restituiscono un quadro complesso, in cui curiosità e desiderio di apprendere convivono con sentimenti di smarrimento o inadeguatezza, soprattutto tra gli adulti privi di un dispositivo personale o di una pregressa alfabetizzazione digitale.

Tale ambivalenza testimonia come l'apprendimento tecnologico coinvolga anche la sfera affettiva: molti partecipanti affermano di aver acquisito sicurezza grazie al sostegno del gruppo e alla possibilità di sperimentare senza timore di giudizio. L'ambiente cooperativo diventa, in tal senso, una condizione essenziale per lo sviluppo del senso di autoefficacia e, più in generale, per l'*empowerment* personale.

Infine, l'indagine mette in risalto il bisogno di formazione continua dei docenti e l'importanza strategica della rete territoriale nel sostenere i percorsi di apprendimento.

Gli insegnanti riconoscono la necessità di potenziare le proprie competenze nella didattica digitale e nella gestione di contesti interculturali complessi, sottolineando al contempo il valore della collaborazione con attori locali – associazioni, biblioteche, centri di accoglienza – che offrono risorse complementari alla scuola.

I CPIA vengono così concepiti come snodi vitali di una rete educativa di prossimità, in cui il digitale assume la funzione di collante simbolico e operativo tra scuola, territorio e comunità. In questa cornice, l'alfabetizzazione digitale non appare soltanto come un obiettivo formativo, ma come un processo sociale che intreccia educazione, cittadinanza e partecipazione.

7. Discussione

I risultati dell'indagine delineano una prospettiva complessa e stratificata sul ruolo dell'alfabetizzazione digitale nei contesti educativi del Mezzogiorno, evidenziando come il digitale non costituisca soltanto un insieme di strumenti operativi, ma un ambiente di riconoscimento, partecipazione e costruzione di senso. Nei CPIA analizzati, la tecnologia non si pone in alternativa alla relazione educativa – né la sostituisce – bensì la ridefinisce, generando modalità inedite di collaborazione che ne trasformano le gerarchie tradizionali.

L'introduzione degli strumenti digitali sostiene, infatti, un passaggio da una logica trasmissiva dell'insegnamento a un modello dialogico e cooperativo dell'apprendere, in cui saperi, esperienze e ruoli interagiscono in forme di reciprocità costruttiva. In tale ottica, l'alfabetizzazione digitale diventa una pratica relazionale, in grado di attivare processi di corresponsabilità e partecipazione condivisa.

L'*empowerment* digitale non dipende solo da competenze tecniche, ma anche da infrastrutture, sostegno emotivo e rete territoriale; le differenze tra i CPIA analizzati ne mostrano l'impatto sulla qualità dei percorsi.

Le realtà più piccole e radicate nel tessuto locale mostrano una maggiore capacità di costruire ambienti di apprendimento partecipativi e inclusivi, mentre i contesti urbani maggiormente frammentati appaiono più vulnerabili alla precarietà delle risorse e alla mancanza di investimenti strutturali.

Lo studio sottolinea anche la dimensione emotiva e identitaria dell'apprendimento digitale, mostrando come il successo formativo non dipenda unicamente dall'accesso ai dispositivi o alla connettività, ma dal grado di fiducia che ciascun soggetto riesce a maturare nei confronti della tecnologia e, di riflesso, di sé stesso come soggetto capace di agire. Il digitale, in questa prospettiva, diventa luogo di ri-significazione personale, un'occasione per ricostruire la percezione di competenza e autoefficacia soprattutto per coloro che, a causa di vissuti di marginalità o discontinuità formativa, hanno sperimentato sentimenti di esclusione. Imparare a utilizzare un dispositivo non significa soltanto acquisire un'abilità, ma riappropriarsi della possibilità di incidere sulla propria realtà, di partecipare simbolicamente e concretamente a spazi sociali prima inaccessibili.

Sul piano istituzionale e politico, i risultati sollecitano un'ulteriore riflessione. I CPIA, tradizionalmente marginalizzati nel panorama educativo, emergono come presidi strategici di cittadinanza digitale, in grado di tradurre la formazione in azioni di coesione territoriale e di sviluppo umano sostenibile.

Investire in questi luoghi – attraverso politiche di formazione permanente dei docenti, il potenziamento infrastrutturale e l'attivazione di partenariati stabili con enti locali e reti di terzo settore – non significa soltanto innovare la dimensione tecnologica dell'insegnamento, ma compiere un atto di giustizia educativa e di riequilibrio culturale nei confronti delle aree più fragili del Paese.

In definitiva, l'analisi restituisce un quadro in cui l'alfabetizzazione digitale, nei CPIA di Foggia e Monteleone, si configura come esperienza di emancipazione più che come semplice acquisizione di competenze strumentali. Il digitale agisce come ponte generazionale e interculturale, come ambiente di apprendimento collaborativo e come veicolo di accesso ai diritti di cittadinanza. Sebbene permangano criticità – disegualianze territoriali, carenze di investimento, necessità di una formazione più diffusa –, la direzione appare tracciata: fare del digitale un linguaggio sociale condiviso, capace di connettere persone, saperi e comunità, restituendo centralità educativa e dignità formativa a quei territori e a quei soggetti che storicamente hanno occupato posizioni marginali nel sistema dell'istruzione.

Conclusioni. Verso una pedagogia della resilienza digitale

Alla luce di quanto discusso, risulta chiaro come il tema dell'alfabetizzazione digitale nei CPIA non possa essere ridotto a una politica di aggiornamento tecnico, ma vada inteso come un processo formativo e politico che connette saperi, relazioni e democrazia. Il compito dei CPIA non è solo insegnare l'uso consapevole della tecnologia, bensì promuovere una cultura della responsabilità connessa¹⁸, in cui l'individuo si riconosca parte di una comunità capace di apprendere e di rinnovarsi attraverso il digitale.

Costruire resilienza digitale nei territori del Sud significa, quindi, rafforzare i legami sociali, sostenere le competenze dei docenti, garantire accesso equo alle infrastrutture e promuovere un uso trasformativo delle tecnologie. I CPIA, in questo senso, sono chiamati a essere spazi di progettazione collettiva dove la tecnologia non è fine ma mezzo: strumento per restituire dignità, voce e potere a chi ne è stato escluso.

L'esplorazione delle dinamiche nei CPIA richiede un approccio che superi la mera descrizione normativa per comprendere come le politiche vengano effettivamente *interpretate* e *tradotte* in pratiche quotidiane all'interno di specifici contesti.

Le politiche europee e nazionali – dal Piano d'Azione per l'Educazione Digitale¹⁹ al Piano Nazionale Scuola Digitale – invitano a ripensare il ruolo delle istituzioni educative come ecosistemi di apprendimento connesso, in cui la tecnologia non sostituisce la relazione, ma la amplifica. Tuttavia, gli studi sul *digital divide*²⁰ mostrano come la sola dotazione strumentale non sia sufficiente: le disuguaglianze derivano da un intreccio di fattori infrastrutturali, culturali ed emotivi che condizionano la capacità di uso significativo delle tecnologie. Nei contesti del Mezzogiorno, queste criticità si amplificano: l'instabilità delle connessioni, la scarsità di dispositivi, la frammentazione territoriale e la debolezza delle reti sociali rendono più difficoltosa la diffusione di pratiche digitali inclusive. Tuttavia, proprio per questa ragione, i CPIA del Sud possono costituire laboratori privilegiati di innovazione sociale, capaci di trasformare la mancanza in opportunità di sperimentazione collaborativa e di tessitura comunitaria. Le ricerche recenti sull'apprendimento digitale degli adulti²¹ sottolineano come le competenze digitali si sviluppino efficacemente in contesti partecipativi e significativi, in cui la tecnologia è integrata con le esperienze di vita e con l'identità dei soggetti. Il digitale, in questo senso, è un dispositivo di cittadinanza: non solo insegna a "fare", ma permette di "esserci" nello spazio pubblico, accedendo ai servizi, producendo contenuti, instaurando relazioni di solidarietà e scambio.

¹⁸ M. Marangi et All. (2023), Povertà educativa digitale: una rilevazione a partire dal nuovo costruito, in *New literacies. Nuovi linguaggi, nuove competenze. Book of Abstracts*, Scholé-Morcelliana, Brescia, pp. 77-79.

¹⁹ European Commission (2021), *Digital Education Action Plan 2021-2027*, European Education Area, in: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>.

²⁰ J. Van Dijk (2020), *The Digital Divide*, Polity Press, Cambridge; M. Gui - S. Ercolanoni - G. Assirelli (2024), La competenza digitale e le disuguaglianze socio-scolastiche degli studenti. Un'analisi con test standardizzato nella scuola secondaria di I e II grado, in «Scuola democratica», XVI, n. 2, pp. 181-210.

²¹ S. Carretero - R. Vuorikari - Y. Punie (2022), *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - Update Phase*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Bibliografia

- Bianchi L. - Cerrocchi L. (2022), Percorsi di istruzione integrati nei CPIA: una Ricerca-Azione-Formazione. Tra processi e pratiche di istruzione ed Educazione degli Adulti e di formazione iniziale e continua e di sviluppo professionale degli insegnanti, in Fiorucci M. – Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 398-402.
- Braun V. - Clarke V. (2006), Using thematic analysis in psychology, in «Qualitative Research in Psychology», III, n. 2, pp. 77-101.
- Buckingham D. (2019), *The Media Education Manifesto*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- Carretero S. - Vuorikari R. - Punie Y. (2017), *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Carretero S. - Vuorikari R. - Punie Y. (2022), *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - Update Phase*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Council of the European Union (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, in «Official Journal of the European Union», C 189, 4 June 2018, pp. 1-13.
- European Commission (2021), *Digital Education Action Plan 2021-2027*, European Education Area, in: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>.
- Gabrielli S. - Benvenuto G. (2025), Insegnare e apprendere nei CPIA: Analisi dei bisogni formativi, in «Formazione & insegnamento», XXIII, n. 1, pp. 61-69.
- Gui M. - Ercolanoni S. - Assirelli G. (2024), La competenza digitale e le disuguaglianze socio-scolastiche degli studenti. Un'analisi con test standardizzato nella scuola secondaria di I e II grado, in «Scuola democratica», XVI, n. 2, pp. 181-210.
- Illeris K. (2009), *Contemporary Theories of Learning*, vol. 2, Routledge, London.
- Istat (2026), *Cittadini e ICT | Anno 2025. Aumentano le competenze digitali*, 22 aprile 2026, in: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/04/Testo-integrale-e-nota-metodologica.pdf>
- Marangi M. et All. (2023), Povertà educativa digitale: una rilevazione a partire dal nuovo costruito, in *New literacies. Nuovi linguaggi, nuove competenze. Book of Abstracts*, Scholé-Morcelliana, Brescia, pp. 77-79.
- Mezirow J. (2003), Transformative learning as discourse, in «Journal of Transformative Education», I, n. 1, pp. 58-63.
- Poliandri D. - Epifani G. (2023) (a cura di), *Scoprire i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di Autovalutazione*, FrancoAngeli - INVALSI, Milano.
- Selwyn N. (2021), *Education and Technology: Key Issues and Debates*, Bloomsbury Publishing, London.
- Van Dijk J. (2020), *The Digital Divide*, Polity Press, Cambridge.



QUADERNI DI INTERCULTURA

Rivista pubblicata annualmente dall'Università degli Studi di Messina

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>

Copyright © 2025 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: *Monte Paolino (Sutera) da Mussumeli* (Caterina Sindoni, 2025)



Università
degli Studi di
Messina

