

Per una definizione di buona pratica nel contesto del *lifelong learning*

Sara Nanetti

Abstract:

The concept of good practice has long been established as a fundamental element in policy-making through the identification of effective, sustainable, and transferable interventions. However, the term is not univocal, and its meaning varies depending on the context in which the practices are implemented. This contribution analyses the concept of good practices within the context of lifelong learning, and more specifically, starting from educational and training interventions aimed at older adults, identifying their distinctive criteria such as innovation, sustainability, reproducibility, and relationality. The discussion then explores the obstacles to the dissemination of good educational practices for the older people (third and fourth age), with particular attention to the digital divide and the need to activate strategies oriented toward valuing experience. The analysis ultimately highlights the importance of formulating a metric for good educational practices that takes into account the specific needs of the older population.

Keywords: Active Ageing; Educational Good Practices; Educational Sustainability; Lifelong Learning; Social Innovation

1. Introduzione

Cos'è una buona pratica? È davvero possibile definirla in modo univoco o, come ogni costruzione sociale, essa muta forma e significato a seconda del contesto di riferimento? Certamente, la 'buona pratica' come strumento per individuare interventi efficaci, sostenibili e replicabili (Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, Donati e Prandini 2006; Bramanti 2011) ha assunto un ruolo centrale nel dibattito sulle politiche di *welfare*, tanto da essere divenuta nel tempo un indicatore ufficiale e riconosciuto da molteplici documenti istituzionali per la definizione dei servizi, come nel caso del settore sanitario¹. Tuttavia, questa

¹ In particolare, nel settore sanitario le buone pratiche, insieme alle linee guida e alle raccomandazioni hanno assunto una validità normativa: prima attraverso la legge dell'8 novembre 2012, n. 189, poi modificata con la legge dell'8 marzo 2017, n. 24 avente ad oggetto le *Disposizioni in materia di sicurezza delle cure e della persona assistita, nonché in materia di responsabilità professionale degli esercenti le professioni sanitarie*. Dalla normativa si evince

Sara Nanetti, Catholic University of Sacro Cuore of Milan, Italy, sara.nanetti@unicatt.it, 0000-0002-8864-9861

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Sara Nanetti, *Per una definizione di buona pratica nel contesto del lifelong learning*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0744-7.17, in Vanna Boffo, Michele Bertani, Donatella Bramanti, Rabih Chattat, Laura Formenti (edited by), *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo*, pp. 147-159, 2025, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0744-7, DOI 10.36253/979-12-215-0744-7

espressione porta con sé un'ambiguità di fondo che trae origine dalla sua stessa designazione: da un lato, in quanto *buona*, la declinazione del termine si connota come fortemente normativa, ovvero aspira alla standardizzazione della qualità attraverso criteri prestabiliti, con l'ambizione di modellare un'idea di eccellenza a cui conformarsi; dall'altro in quanto *pratica*, si riferisce all'esperienza ed è strettamente legata ad una prospettiva empirica che interroga puntualmente l'efficacia concreta *hic et nunc* di un intervento, chiedendosi se esso sia in grado di innescare trasformazioni tangibili e durature (Carrà 2008). La buona pratica si colloca pertanto lungo un continuum che va dall'esperienza massimamente particolare alla norma universale, cogliendo al contempo le specificità del caso concreto e il valore più generale a cui questo si riferisce, acquisendo, vale la pena ricordarlo, anche un significato etico che accompagna l'azione e la progettazione (Michellini 2019). Potremmo dire pertanto che nella definizione di buona pratica prende forma quel particolare modello di *universale* concreto che può connotare i servizi o gli interventi volti alla realizzazione del benessere della collettività.

Ma se ogni buona pratica si radica in uno specifico contesto sociale poiché è legata ad una particolare esperienza, come possiamo assumere che un'unica formula possa adattarsi a mutevoli condizioni e circostanze? Non rischiamo, nella ricerca di un modello universale, di perdere il senso più profondo della *pratica buona* che, radicata nel suo contesto, è in grado di adattarsi, dialogare e rispondere alle esigenze mutevoli di tutti i soggetti coinvolti?

Nel campo educativo, e in particolare nell'ambito dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*), le buone pratiche non sono semplici strumenti tecnici, ma veri e propri congegni sociali che modellano esperienze, percorsi e identità. Se, in passato, la formazione era un privilegio dell'età giovanile, una parentesi limitata della vita umana, oggi essa si dispiega lungo tutto l'arco dell'esistenza. La letteratura scientifica riconosce ormai l'importanza strategica dell'educazione anche in età avanzata, non solo come mezzo per il mantenimento delle capacità cognitive e pertanto per la realizzazione di un benessere individuale integrale, ma anche come volano per il rafforzamento della coesione sociale (Field 2011; Findsen e Formosa 2012; Ghentă et al. 2025). L'invecchiamento della popolazione e le trasformazioni socioeconomiche pongono una sfida ulteriore: come possiamo ripensare l'apprendimento rivolto agli anziani evitando di produrre formule di adattamento passivo, ma incentivando un processo attivo di partecipazione e di costruzione del proprio ruolo nella società? E ancora, come coinvol-

che le buone pratiche clinico-assistenziali possono alternativamente corrispondere a: prassi professionali orientate alla tutela della salute, basate su prove di evidenza scientifica; comportamenti raccomandati in documenti, purché coerenti con evidenze scientifiche ed elaborati con metodologia dichiarata e ricostruibile; condotte che derivano dalle raccomandazioni delle linee guida 'tradizionali e generiche'. Le buone pratiche si configurano pertanto come quelle azioni clinico-assistenziali generalmente ritenute efficaci, sicure ed appropriate dalla comunità scientifica internazionale perché basate su solide prove di efficacia o su un generale consenso sulle pratiche consolidate negli anni.

gere la popolazione *senior* in percorsi educativi, riattivando quindi l'attenzione e l'interesse verso l'apprendimento?

L'educazione, nella sua declinazione di *ex-ducere* ovvero, tirare fuori o fare emergere qualcosa di nascosto, rappresenta un ponte tra il passato e il futuro, un luogo di risignificazione dell'esperienza, uno spazio in cui il sapere non viene semplicemente trasmesso, ma rielaborato e restituito alla comunità a partire dall'identità dei soggetti coinvolti nel processo educativo. Affinché l'apprendimento in età avanzata possa dispiegare pienamente il suo potenziale, è necessario superare le barriere esistenti: non solo quelle materiali e strutturali, ma anche le resistenze culturali che ancora oggi vedono nell'invecchiamento un processo di declino anziché una fase di trasformazione che può "tirare fuori" capacità inedite dei soggetti a partire dalla rielaborazione dell'esperienza.

Nelle pagine che seguono si cercherà quindi: da un lato, di delineare i principi che caratterizzano una buona pratica nell'ambito educativo del *lifelong learning*, distinguendola da altre applicazioni del termine, come quelle adottate nei contesti sanitari (OECD 2022) o amministrativi (Zaring 2006); dall'altro, verranno contestualizzati tali principi, interrogandosi su quali strategie possano risultare realmente efficaci, su quale ruolo possano giocare le tecnologie digitali e su quali ostacoli rimangano ancora da superare al fine di rendere tali pratiche non solo buone ma anche concretamente attuabili.

Il presente contributo vuole dunque restituire una definizione operativa del concetto di buona pratica educativa nell'ambito del *lifelong learning*, evitando di cadere nella deriva tautologica che talvolta accompagna il discorso pubblico e istituzionale: perché una pratica è davvero buona solo quando riesce a incidere nella vita delle persone, quando supera la mera classificazione e si fa esperienza, relazione e crescita. L'approccio adottato privilegia una prospettiva sociologica e critica (Birnbaum 1975), volta a definire le dinamiche di contesto per la formulazione di strumenti che possano identificare le buone pratiche educative, adottando quale lente di interpretazione la Teoria del Cambiamento (Weiss 1972; Rogers e Weiss 2007).

2. Criteri di definizione

L'analisi delle buone pratiche educative non può limitarsi a una semplice descrizione di interventi efficaci, ma deve fondarsi su una cornice analitica che permetta di individuare i fattori in grado di garantirne la solidità, la sostenibilità e la trasferibilità degli interventi introdotti (Osservatorio nazionale sulla famiglia, Donati e Prandini 2006; Bramanti 2011). L'identificazione di questi criteri risulta necessaria per distinguere un'azione realmente incisiva, tanto da diventare un modello, da un'esperienza episodica che, priva di fondamenti teorici e pratici robusti, seppure abbia raggiunto buoni risultati, non si configura ancora in termini normativi come buona.

Una buona pratica si caratterizza per la sua capacità di introdurre elementi di *innovazione* nel contesto di applicazione. Tuttavia, l'innovazione non è mai fine a sé stessa, ma assume significato solo nella misura in cui risponde a esi-

genze emergenti, migliorando le condizioni esistenti e ottimizzando le risorse disponibili (UNESCO 2001). Non si tratta di una rottura netta con il passato, bensì di una sua rielaborazione critica che consente un adattamento dinamico alle trasformazioni sociali e culturali, evitando il rischio di riprodurre meccanicamente modelli preesistenti. Il valore dell'innovazione risiede dunque nella sua capacità di essere inclusiva, accessibile e radicata nelle pratiche quotidiane delle persone coinvolte, piuttosto che nella sua semplice originalità.

Affinché una buona pratica possa essere considerata tale, deve essere *sostenibile* nel tempo. Dove per sostenibilità si comprendono tre livelli fondamentali: *economico, sociale e culturale* (Frigo 2000; Isfol 2004). Un intervento non può quindi basarsi esclusivamente su risorse straordinarie o finanziamenti occasionali, poiché la sua validità dipende dalla possibilità di mantenere gli effetti nel lungo periodo senza dipendere da condizioni eccezionali. Mentre da un punto di vista sociale, la pratica deve riuscire a radicarsi all'interno della comunità, evitando il rischio di essere percepita come un'iniziativa estemporanea. Infine, sul piano culturale, deve essere in grado di dialogare con i valori, le aspettative e le traiettorie biografiche dei destinatari, favorendo un'effettiva integrazione nel tessuto sociale e simbolico. Una buona pratica educativa, quindi, non si misura solo dall'efficacia nel breve termine, ma dalla possibilità di essere pensata come un elemento strutturale e trasformativo della comunità in cui si inserisce.

Un ulteriore criterio riguarda la 'riproducibilità' e la 'trasferibilità' dell'intervento. La validità di una buona pratica non si esaurisce nella sua applicazione in un contesto specifico, ma si misura nella possibilità di essere adattata e implementata in altri ambienti senza perdere la propria efficacia (Henderson, Pavlickova e Lewis 2016; Ghența et al. 2025). Tuttavia, la trasferibilità non può essere intesa come una mera replicazione del modello originario, poiché la capacità di un intervento di mantenere la propria incisività dipende dalla sua flessibilità nell'individuare le condizioni che ne hanno determinato il successo e dalla possibilità di adattarsi a nuovi contesti senza snaturarne gli obiettivi e le modalità operative. Questo significa che una pratica realmente efficace deve essere costruita in modo dinamico, con una capacità di lettura e di interpretazione delle specificità contestuali e dei bisogni dei destinatari.

Infine, la *qualità delle relazioni* attivate tra i soggetti coinvolti rappresenta un elemento cruciale per la riuscita della pratica che non si fonda esclusivamente su strumenti metodologici, ma dipende in larga misura dalla costruzione di reti sociali che favoriscono il coinvolgimento attivo dei destinatari (Donati 2006). L'efficacia di un'azione formativa dipende quindi anche – e soprattutto – dalla capacità di generare *empowerment*, ovvero di mettere i soggetti in condizione di acquisire un ruolo attivo nel proprio percorso di apprendimento. La partecipazione, in questo senso, non deve essere intesa come una semplice consultazione, ma come un processo di co-produzione della conoscenza, che valorizzi le esperienze individuali e collettive come elementi costitutivi dell'intervento (Folgheraiter 2007). *L'empowerment* non è solo una condizione auspicabile, ma è il fondamento di qualsiasi intervento che voglia essere realmente trasformativo, creando processi di cambiamento duraturi e sostenibili.

La buona pratica può quindi essere definita come un intervento innovativo, sostenibile, trasferibile e relazionale, che si configura come un dispositivo trasformativo capace di incidere in profondità sui contesti in cui si realizza. Non si tratta di un modello rigido, ma di un processo aperto, che evolve nel tempo attraverso l'interazione tra attori, risorse e significati. La buona pratica è, in tal senso, un'esperienza situata che produce apprendimento collettivo, alimentando capacità di resilienza, responsabilità diffusa e adattamento creativo alle sfide sociali.

In campo educativo le buone pratiche rivolte agli anziani si distinguono per la capacità di garantire un apprendimento efficace, sostenibile e inclusivo (Findsen e Formosa 2012). L'apprendimento in età avanzata presenta caratteristiche peculiari che richiedono un approccio formativo specifico, in grado di valorizzare il capitale di esperienza accumulato nel corso della vita. L'educazione per gli anziani non può pertanto essere concepita come una semplice trasposizione di modelli formativi pensati per altre fasce d'età, ma deve prevedere una personalizzazione che tenga conto delle competenze pregresse, delle aspettative individuali e delle condizioni di contesto. La flessibilità metodologica diventa dunque un requisito imprescindibile per evitare il rischio di riprodurre schemi educativi inadatti alle caratteristiche cognitive, emotive e biografiche di chi apprende.

In questo caso, l'*apprendimento esperienziale* assume un ruolo centrale nei percorsi formativi destinati agli anziani. La costruzione della conoscenza avviene più efficacemente attraverso la rielaborazione dell'esperienza individuale piuttosto che mediante un approccio puramente teorico (Abedini, Abedin e Zowghi 2021). L'adozione di strategie basate su metodologie attive, che favoriscano il coinvolgimento diretto e la riflessione critica, permette di trasformare il vissuto personale in una risorsa per il soggetto e il gruppo, favorendo l'integrazione tra dimensione individuale e collettiva dell'apprendimento. La valorizzazione dell'esperienza non è solo un mezzo per rafforzare la motivazione, ma diventa un metodo per attivare processi di apprendimento significativi e duraturi.

Affinché un percorso educativo risulti efficace, è necessario che sia *accessibile* e *adattabile* alle esigenze degli anziani. L'accessibilità non si limita all'eliminazione di ostacoli fisici e tecnologici, ma include anche la costruzione di ambienti di apprendimento accoglienti, che tengano conto della dimensione emotiva e motivazionale (Hoge, Tondora e Marrelli 2005). Inoltre, l'apprendimento non è mai un atto neutro, ma è sempre situato all'interno di un contesto relazionale che ne determina l'esito, per questo motivo, la centralità delle relazioni sociali rappresenta un elemento chiave delle buone pratiche educative rivolte agli anziani. L'interazione con i pari e con gli educatori non solo facilita il processo di apprendimento, ma contribuisce a rafforzare il senso di appartenenza e la coesione sociale. Un sistema educativo realmente efficace per gli anziani deve, quindi, promuovere occasioni di apprendimento che siano anche opportunità di incontro, scambio e formazione di legami.

In questa prospettiva, l'approccio alle buone pratiche educative per gli anziani non si riduce ad una serie di tecniche didattiche predefinite, ma viene concepito come un processo dinamico, in cui i criteri di innovazione, sostenibilità, trasferibilità, relazionalità ed *empowerment* si intrecciano con le specifici-

tà dell'apprendimento in età avanzata e l'efficacia dell'intervento non dipende esclusivamente dalla correttezza della sua impostazione teorica o dalla qualità dei materiali didattici impiegati, ma dalla capacità di generare un cambiamento reale nei soggetti coinvolti, attivando processi di crescita individuale e collettiva che si estendano oltre il perimetro esplicito della formazione.

A partire dall'analisi della letteratura fin qui esplorata è quindi possibile identificare alcuni criteri chiave che determinano l'efficacia, la sostenibilità e la trasferibilità degli interventi. In particolare, il confronto tra le buone pratiche in senso generale e quelle specificamente rivolte agli anziani permette di cogliere sia elementi di continuità sia quegli adattamenti necessari per rispondere alle peculiarità di questa fascia di popolazione e alla specificità dell'intervento educativo (Tab. 1).

Tabella 1 – Criteri delle buone pratiche nell'ambito dell'educazione per gli anziani.

Criterio	Buone pratiche	Buone pratiche educative per anziani
<i>Innovazione</i>	Introduzione di elementi innovativi per migliorare le condizioni esistenti e rispondere ai bisogni emergenti.	Innovazione didattica basata sulle esperienze pregresse degli anziani, evitando approcci standardizzati.
<i>Sostenibilità</i>	Capacità di mantenere gli effetti nel tempo senza dipendere da risorse straordinarie, con un impatto economico, sociale e culturale.	Sviluppo di percorsi educativi a lungo termine, che siano in grado di interagire dinamicamente con le biografie dei soggetti.
<i>Riproducibilità e trasferibilità</i>	Possibilità di adattamento a diversi contesti senza perdere efficacia, garantendo flessibilità nell'applicazione.	Adattamento dei metodi educativi alle esigenze specifiche della popolazione anziana, con particolare attenzione alla personalizzazione.
<i>Relazionalità e coinvolgimento</i>	Creazione di reti sociali per coinvolgere attivamente i destinatari e aumentare l'efficacia dell'intervento.	Creazione di ambienti di apprendimento inclusivi, che favoriscano il dialogo intergenerazionale e la socializzazione.
<i>Empowerment</i>	Favorisce l'autonomia e la partecipazione attiva dei soggetti, generando cambiamenti sostenibili.	Valorizzazione delle competenze pregresse degli anziani per aumentare la loro autonomia e incentivare l'apprendimento continuo.
<i>Accessibilità e adattabilità</i>	Eliminazione di barriere fisiche, tecnologiche ed emotive per favorire l'inclusione e la partecipazione.	Accesso facilitato alla formazione tramite ambienti accoglienti, strumenti tecnologici semplificati e supporti personalizzati.

L'analisi comparativa mette in evidenza la necessità di adattare i criteri generali delle buone pratiche alle specificità dell'educazione rivolta agli anziani.

L'*innovazione*, ad esempio, non si esaurisce nell'introduzione di nuove metodologie, ma deve essere radicata nell'esperienza e nelle competenze pregresse della popolazione anziana, evitando modelli rigidi e standardizzati. Analogamente, la *sostenibilità* non si limita alla dimensione economica, sociale e culturale ma implica la costruzione di percorsi formativi a lungo termine, capaci di integrarsi nelle traiettorie di vita degli anziani.

La questione della *riproducibilità* e *trasferibilità* è particolarmente rilevante: mentre le buone pratiche in generale possono essere adattabili a diversi contesti, nel caso dell'educazione per gli anziani è necessaria una personalizzazione più marcata, che tenga conto delle differenze nei bisogni e nelle capacità di apprendimento, si pensi, a titolo di esempio, alla differenza tra pratiche educative rivolte ad anziani autosufficienti rispetto ad interventi che si rivolgono ad anziani con demenza. Un altro aspetto cruciale è la *relazionalità*: se ogni buona pratica si basa sulla qualità delle interazioni, nel caso della formazione degli anziani tale aspetto diventa ancora più strutturale, richiedendo la creazione di spazi di apprendimento inclusivi, capaci di favorire il dialogo intergenerazionale e la costruzione di reti di supporto, nonché di legami significativi tra pari.

L'*empowerment* è un obiettivo trasversale, ma la sua declinazione nella formazione rivolta agli anziani assume una sfumatura specifica: non si tratta solo di promuovere l'autonomia, ma anche di valorizzare le competenze già acquisite, restituendo un senso di posizionamento sociale e incentivando la partecipazione attiva alla comunità. Infine, l'*accessibilità* e l'*adattabilità* risultano imprescindibili per garantire un reale accesso alla formazione, eliminando barriere non solo fisiche e tecnologiche, ma soprattutto emotive e motivazionali.

Dal confronto tra buone pratiche in senso generale e buone pratiche in campo educativo per gli anziani emerge come queste ultime non possano essere una semplice declinazione di modelli generali, ma richiedano una formulazione che tenga conto delle esigenze specifiche di questa fase della vita, adottando un approccio educativo flessibile, radicato nell'esperienza e nella relazione, capace di restituire all'apprendimento il suo significato più profondo, ovvero, non solo acquisizione di conoscenze, ma crescita personale e collettiva, riconoscimento e appartenenza.

3. Buone pratiche educative e formative

Nel contesto educativo e formativo, una buona pratica si configura come un intervento in grado di generare valore aggiunto non solo per chi apprende, ma anche per chi insegna e per l'intera comunità di riferimento (Rossi e Boccacin 2011). Non basta, infatti, che un percorso formativo sia efficace dal punto di vista dell'acquisizione di competenze, perché possa dirsi 'buona pratica' è necessario che contribuisca al benessere complessivo degli attori coinvolti, alla loro crescita personale e relazionale, e al rafforzamento dei legami sociali.

La qualità di un intervento educativo si misura nella sua capacità di rispondere a bisogni concreti, ma anche – e soprattutto – di attivare processi trasfor-

mativi che mettano al centro le persone, nelle loro differenze e potenzialità. In questo senso, *personalizzazione* e *flessibilità* rappresentano due dimensioni imprescindibili (Bramanti 2011). Personalizzare non significa individualizzare in modo isolante, bensì creare contesti in cui ciascuno possa esercitare la propria autonomia senza perdere il senso di appartenenza a un sistema condiviso di apprendimento. Allo stesso modo, una didattica flessibile permette di modulare contenuti, tempi e modalità in funzione delle caratteristiche e delle aspettative dei partecipanti, restituendo centralità all'esperienza formativa e rendendola più motivante, accessibile e generativa.

Un'altra dimensione chiave è la *co-produzione della conoscenza* che vede nell'apprendimento non tanto un trasferimento unidirezionale di saperi quanto piuttosto un processo relazionale e dialogico, che si costruisce attraverso la reciprocità tra studenti, docenti e comunità (Carrà 2008). Riconoscere tale interdipendenza significa ridefinire i ruoli educativi, valorizzando le conoscenze formali, così come le competenze tacite, le esperienze informali e i *know-how* distribuiti nei diversi contesti di vita.

In questa prospettiva, una buona pratica agisce soprattutto sul piano relazionale e sociale, contribuendo a generare capitale sociale (Donati 2014), ovvero una rete di relazioni qualificate da fiducia, cooperazione e interdipendenza o reciprocità. L'apprendimento avviene così in un contesto che non solo accoglie, ma promuove relazioni significative, sviluppa senso di appartenenza e cura reciproca. La dimensione educativa, contribuendo a formare o rinsaldare legami, diventa, una leva per il rafforzamento della coesione sociale e un elemento chiave per generare comunità.

Valutazione e monitoraggio rappresentano, infine, strumenti fondamentali per accompagnare e migliorare nel tempo gli interventi formativi (Rossi e Boccacin 2007). Lungi dall'essere meri dispositivi di controllo, essi vengono intesi come occasioni di apprendimento riflessivo, spazi in cui rileggere l'azione, riconoscere criticità e potenzialità, ridefinendo le pratiche alla luce dei risultati, dei *feedback* e dei cambiamenti intervenuti.

Lo sviluppo di *competenze trasversali* si configura come un ulteriore elemento strategico delle buone pratiche educative. In una società attraversata da trasformazioni rapide e profonde, la formazione è chiamata a preparare le persone non solo a rispondere al presente, ma a orientarsi nel futuro, attraverso lo sviluppo di pensiero critico, capacità relazionali, attitudine alla collaborazione e alla gestione dell'incertezza che diventano strumenti essenziali per affrontare la complessità. Non si tratta quindi di aggiungere competenze accessorie, ma di abilitare visioni, attivare risorse interne e promuovere cittadinanza attiva.

In definitiva, una buona pratica educativa è tale se lascia un segno duraturo nella vita di chi vi partecipa, e se quel segno ha il potere di generare un cambiamento anche oltre i confini dell'intervento. A differenza delle buone pratiche in ambito sanitario, fondate su evidenze standardizzate e protocolli replicabili, quelle educative si caratterizzano per una natura più situata, relazionale e dinamica (Carrà 2008). Se in campo sanitario, la riproducibilità è condizione di

efficacia; in quello educativo, è l'adattabilità al contesto che fa la differenza. La forza di una pratica formativa risiede infatti nella capacità di generare senso per chi vi prende parte, di costruire significati condivisi attraverso l'interazione tra soggetti diversi. In questo quadro, l'educazione assume una valenza trasformativa: non si limita a trasmettere contenuti, ma apre possibilità di cambiamento. Spesso, infatti, l'obiettivo esplicito è quello di promuovere maggiore consapevolezza, orientamenti più salutaris, o nuove forme di relazione tra generazioni. Si tratta di percorsi che non impongono, ma sollecitano: l'adesione resta libera, ma il cambiamento è atteso, sostenuto e accompagnato. Una buona pratica, in questo senso agisce come leva generativa, capace di innescare processi di rielaborazione individuale e collettiva, restituendo all'educazione il suo ruolo sociale, oltre che pedagogico.

3.1 Tecnologie, relazioni e trasformazione sociale: il valore dell'educazione continua per gli anziani

Un ambito in cui la sperimentazione e la valutazione delle buone pratiche educative si è dimostrato particolarmente rilevanti è proprio quello della formazione rivolta alla popolazione anziana, dove le sfide poste dall'età, dal contesto tecnologico e dalla necessità di inclusione rendono ancora più evidenti i nodi critici e le potenzialità dell'approccio. Per comprendere meglio tali dimensioni, esploreremo alcuni sviluppi più recenti nella didattica per gli anziani: l'integrazione delle tecnologie digitali e delle comunità di pratica online (Online Communities of Practice – OCOPs). Le ricerche evidenziano come le comunità virtuali possano favorire un apprendimento continuo e partecipativo, abbattendo le barriere spazio-temporali e offrendo un ambiente stimolante per la condivisione delle conoscenze (Abedini, Abedin e Zowghi 2021). Le OCOPs facilitano il trasferimento di conoscenze tra pari, valorizzando il contributo di ciascun partecipante, e promuovono un apprendimento autodiretto, in linea con le modalità con cui gli adulti preferiscono acquisire nuove competenze. Tuttavia, la partecipazione degli anziani a queste forme di apprendimento è condizionata da fattori come la motivazione personale, la percezione dell'utilità della tecnologia e la presenza di adeguati supporti per l'apprendimento digitale (Findsen e Formosa 2012). Ciò mette in evidenza la rilevanza di progettare interventi che non solo siano tecnologicamente accessibili, ma che siano culturalmente e relazionalmente significativi, in grado di attivare reti di supporto e stimolare un reale senso di appartenenza e di coinvolgimento nella pratica.

La promozione di modelli educativi efficaci per gli anziani ha ricadute significative su più livelli: dal punto di vista cognitivo, l'educazione continua rappresenta uno strumento fondamentale per prevenire il declino delle funzioni cognitive e ridurre il rischio di malattie neurodegenerative; dal punto di vista psicologico e sociale, essa rafforza l'autostima e il senso di appartenenza, contrastando l'isolamento e la depressione (Abedini, Abedin e Zowghi 2021). Inoltre, l'acquisizione di nuove competenze, in particolare digitali, favorisce

l'empowerment e la cittadinanza attiva, elementi centrali per una buona pratica educativa. In questo senso, le OCOPs possono essere considerate una concreta espressione di buona pratica, nella misura in cui riescono a integrare innovazione, accessibilità, partecipazione e sostenibilità. La loro efficacia, tuttavia, dipende dalla capacità di essere contestualizzate e adattate alle specificità del pubblico anziano, evitando approcci standardizzati e promuovendo invece percorsi formativi flessibili, co-prodotti e orientati al benessere complessivo della persona (Prandini e Orlandini 2015).

Un altro aspetto cruciale è dato dal ruolo dell'educazione intergenerazionale, che non solo favorisce l'apprendimento degli anziani, ma contribuisce alla coesione sociale, riducendo il divario tra le diverse e molteplici generazioni che coesistono nel contesto sociale. Programmi di tutoraggio tra giovani e anziani, corsi di formazione congiunti e attività di volontariato basate sullo scambio di competenze si rivelano strategie efficaci per rafforzare l'apprendimento reciproco e la partecipazione attiva (Findsen e Formosa 2012). Tali percorsi, se ben progettati, possono essere considerati buone pratiche in quanto capaci di generare legami sociali significativi, basati sul riconoscimento reciproco e sulla valorizzazione della diversità delle esperienze. L'educazione intergenerazionale incarna in modo esemplare i principi della coproduzione della conoscenza, della trasformazione relazionale e della sostenibilità sociale, poiché non solo migliora le competenze individuali, ma crea ponti tra generazioni, restituendo senso e continuità al vivere collettivo, rendendo evidente a tutte le classi generazionali coinvolte che esiste un 'prima di noi' esattamente come un 'dopo di noi' che chiedono di trovare un terreno fertile di confronto. In un'ottica di lungo periodo, tali interventi rappresentano quindi investimenti educativi e culturali capaci di attivare energie comunitarie e di contrastare forme diffuse di marginalizzazione, isolamento e sfiducia.

Nonostante i benefici evidenti, che sono stati qui sinteticamente richiamati, l'adozione diffusa di buone pratiche educative per gli anziani è ancora ostacolata da diversi fattori. Il divario digitale rappresenta una delle principali barriere alla partecipazione agli ambienti di apprendimento online (Findsen e Formosa 2012). Inoltre, molti anziani tendono a sottovalutare le proprie capacità di apprendimento, scoraggiandosi di fronte a nuove sfide educative (Abedini, Abedin e Zowghi 2021). Infine, la mancanza di programmi strutturati e inclusivi impedisce a molti di accedere a percorsi formativi adeguati alle loro esigenze (Hoge, Tondora e Marrelli 2005). Affrontare questi ostacoli non è solo una condizione necessaria per rendere l'educazione accessibile e rilevante nella vita delle persone anziane, ma rappresenta un passaggio strategico per la formazione di una società capace di generare legami e riconoscere il valore dell'età grande, che troppo spesso tende ad essere osservata solo a partire dai suoi limiti. Ma è altrettanto fondamentale che queste sfide diventino oggetto di attenzione sistematica nella progettazione delle buone pratiche: esse non vanno considerate meri limiti esterni, bensì componenti strutturali da affrontare attraverso strategie consapevoli di empowerment e valorizzazione delle capacità latenti. In questa

prospettiva, la qualità di una buona pratica educativa si misura anche a partire dalla sua capacità di riconoscere le fragilità esistenti, trasformandole in stimoli per il cambiamento e promuovendo forme di partecipazione che si adattino alle condizioni reali delle persone.

4. Conclusioni

La concreta attuazione di buone pratiche educative rivolte alla popolazione anziana esige una convergenza intenzionale e strutturata di attori diversi, capaci di riconoscere nell'apprendimento un bene comune e non un'azione residuale. La sua realizzazione non può dunque essere ricondotta unicamente alla responsabilità istituzionale – pur imprescindibile nel definire politiche che possano garantire accessi equi, continuità e sostenibilità – ma richiede un impegno diffuso da parte delle comunità locali, chiamate a farsi promotrici di ambienti di apprendimento generativi, informali e relazionali, dove il sapere non si trasmette per semplice replicazione, ma si costruisce attraverso dinamiche di riconoscimento, reciprocità e co-costruzione.

A partire da tale prospettiva, l'apprendimento non può essere considerato né un servizio da erogare né un semplice strumento di aggiornamento, ma viene inteso come *diritto esistenziale*, ovvero uno spazio simbolico e concreto in cui soggetti diversi – e in particolare le persone anziane – possono riscoprirsi capaci di senso, di trasformazione e di futuro. Non si tratta, dunque, di colmare un vuoto, ma di rendere visibili e attivabili saperi già presenti, esperienze sedimentate, potenzialità latenti, all'interno di un processo che assume la formazione permanente non come una risposta emergenziale, bensì come una scelta strategica di lungo corso.

Risulta, infine, evidente come una società orientata a incarnare i principi del *lifelong learning*, non può limitarsi alla progettazione di percorsi formativi, per quanto innovativi o accessibili essi siano, ma dovrebbe lavorare alla costruzione di quelle condizioni sistemiche che rendano l'apprendimento un'esperienza quotidiana, situata e desiderabile. Poiché la conoscenza – quando è riconosciuta nella sua dimensione incarnata, relazionale e generativa – non solo rafforza la dignità e l'autonomia del singolo, ma diviene architrave della coesione sociale, luogo di intersezione tra biografie e visioni, soglia sempre aperta su possibilità inedite di essere e di stare nel mondo. In questa prospettiva, una buona pratica non è mai solo una procedura ben riuscita, ma un gesto che si fa trama, un'esperienza che lascia segni nelle biografie e nelle relazioni, un piccolo varco da cui passa un modo diverso di abitare il tempo, lo spazio e l'altro. È lì, in quella fessura aperta tra intenzione e trasformazione, che la buona pratica educativa si mostra per ciò che è: non soltanto un progetto da replicare, ma una forma di cura del presente che custodisce il futuro di tutte le età.

Riferimenti bibliografici

- Abedini, A., Abedin, B., e D. Zowghi. 2021. "Adult Learning in Online communities of Practice: A Systematic Review." *British Journal of Educational Technology* 52 (4): 1663-94. <https://doi.org/10.1111/bjet.13120>.
- Birnbaum, N. 1975. "An End to Sociology?" *Social Research* 42 (3): 433-66. <<https://www.jstor.org/stable/41582844>> (2025-06-15).
- Bramanti, D. 2011. *Generare luoghi di integrazione: modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*. Milano: FrancoAngeli.
- Carrà, E. 2008. "'Buone pratiche' e 'capitale sociale'." *Politiche sociali e servizi* 9 (2): 143-66.
- Donati, P. 2006. "Un nuovo modo di analizzare, valutare e implementare le buone pratiche nei servizi alla famiglia: il modello relazionale." In *Buone pratiche e servizi innovativi per la famiglia*, a cura di P. Donati, e R. Prandini, 546-67. Milano: FrancoAngeli.
- Donati, P. 2014. "Social Capital and the Added Value of Social Relations." *International Review of Sociology* 24 (2): 291-308. <https://doi.org/10.1080/03906701.2014.933028>.
- Field, J. 2011. "Is Lifelong Learning Making a Difference? Research-based Evidence on the Impact of Adult Learning." In *Second International Handbook of Lifelong Learning*, edited by D. Aspin, J. Chapman, K. Evans, e R. Bagnall, 887-97. Dordrecht: Springer Netherlands. http://doi.org/10.1007/978-94-007-2360-3_54.
- Findsen, B., e M. Formosa. 2012. *Lifelong Learning in Later Life*. Dordrecht: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-651-9> (International Issues in Adult Education, 7).
- Folgheraiter, F. 2007. "Relational Social Work: Principles and Practices." *Social Policy and Society* 6 (2): 265-74. <http://doi.org/10.1017/S1474746406003526>.
- Friolo, F. 2000. *Le buone pratiche nella formazione continua*. Roma: Isfol.
- Ghența, M., Matei, A., Rothe, F., Aartsen, M., e I. Precupetu. 2025. "Assessing the Transferability Potential of Policy Practices for Older People." *Archives of Public Health* 83 (1): 56. <https://doi.org/10.1186/s13690-025-01548-w>.
- Henderson, D.H., Pavlickova, A., e L. Lewis. 2016. "Scalability and Transferability of Good Practices in Europe: What Does It Take?" *International Journal of Integrated Care* 16 (6): A191, 1-8. <https://doi.org/10.5334/ijic.2739>.
- Hoge, M.A., Tondora, J., e A.F. Marrelli. 2005. "The Fundamentals of Workforce Competency: Implications for Behavioral Health." *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research* 32 (5-6): 509-31. <https://doi.org/10.1007/s10488-005-3263-1>.
- Isfol. 2004. *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*. Roma: Isfol.
- Michellini, M.C. 2019. "Progettare e sviluppare Buone Prassi nella scuola dell'infanzia." *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil* 8 (1-2): 23-29. <<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5806>> (2025-06-15).
- OECD. 2022. *Guidebook on Best Practices in Public Health*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4f4913dd-en>.
- Osservatorio nazionale sulla famiglia, Donati, P., e R. Prandini. 2006. *Buone pratiche e servizi innovativi per la famiglia*. Milano: FrancoAngeli.
- Prandini, R., e M. Orlandini. 2015. "Personalizzazione vs individualizzazione dei servizi di welfare: fasi, attori e governance di una semantica emergente." *Studi di Sociologia* 53 (4): 353-73. <https://doi.org/10.1400/237838>.

- Rogers, P.J., e C.H. Weiss. 2007. "Theory-based Evaluation: Reflections Ten Years On." *New Directions for Evaluation* 114: 63-81. <https://doi.org/10.1002/ev.225>.
- Rossi, G., e L. Boccacin. 2007. *Capitale sociale e partnership tra pubblico, privato e terzo settore*. vol. 1. *Casi di buone pratiche nei servizi alla famiglia*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, G., e L. Boccacin. 2011. "Reti associative di promozione sociale e capitale sociale. Una indagine quantitativa su scala nazionale." *Sociologia e Politiche Sociali* 14 (1): 87-106.
- UNESCO. 2001. *Best Practices in Sustainable Development*. Paris: UNESCO Publishing.
- Weiss, C.H. 1972. *Evaluation Research: Methods for Assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Zaring, D. 2006. "Best Practices." *New York University Law Review* 81 (1): 294-350. <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=899149> (2025-06-15).

