



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”

L'ARCIPELAGO PEDAGOGICO NEL MARE DELLE DISUGUAGLIANZE CONTEMPORANEE. PRATICHE D'INCLUSIONE

Jole Orsenigo*

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Samuele Casartelli**

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano



Molti discorsi, il senso comune e la stessa pedagogia parlano di inclusione: diventano così inclusivi lo sport, un incontro conviviale, ogni esperienza che promuova inserimento, partecipazione, protagonismo sociale. Proprio per questo l'educazione "inclusiva" rischia di smarrire la propria specificità pedagogica, dissolvendosi in un'evidenza priva di riflessione. Il saggio prova a restituire ciò che, di un intervento inclusivo, può essere specificamente pedagogico. A partire da un progetto educativo-artistico mosaicale realizzato a Tor Bella Monaca dall'Associazione Fonte di Ismaele, l'inclusione è letta come intenzionale allestimento di un campo d'esperienza. L'educazione si mostra allora regione *intermedia*: presidia la soglia tra centro e periferia, e mediativa: le unisce consentendo a chi vive ai margini un'esperienza di partecipazione civica e di trasformazione individuale e sociale. Il discorso pedagogico acquista così un posto nell'arcipelago delle scienze umane.

Many discourses, common sense, and pedagogy itself speak of inclusion: sport, a convivial gathering, any experience that fosters integration, participation, and social agency thereby become inclusive. For this very reason "inclusive" education risks losing its own pedagogical specificity, dissolving into

* Jole Orsenigo è pedagoga e filosofa dell'educazione, professore associato presso il Dipartimento di scienze umane per la formazione "Riccardo Massa" (Università degli studi di Milano-Bicocca) dove insegna Pedagogia dell'adolescenza e Filosofia della formazione. Ha studiato l'evento educativo – spazio, regole, compimento – e l'intervento pedagogico professionale: il desiderio nella relazione educativa e l'esperienza clinica quale pratica trasversale nelle professioni di ordine pedagogico. Si è occupata di epistemologia pedagogica in saggi e articoli. Socia fondatrice del Centro Studi Riccardo Massa, è responsabile del suo archivio. È socia fondatrice di CLAC/Clinica dell'adolescenza contemporanea. Tra i suoi libri: *Oltre la fine* (1999), *Lo spazio paradossale* (2008), *Lavorare di cuore* (2010), *Chi ha paura delle regole?* (2017) ed *Esperienza clinica* (2022). Mail: jole.orsenigo@unimib.it

** Samuele Casartelli è pedagoga e dottorando in "Sociologia, organizzazioni, culture" all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove è cultore di Sociologia generale e di Fondamenti e metodi della sociologia. Presso l'Università degli studi di Milano-Bicocca è cultore in "pedagogia dell'adolescenza". Si occupa in particolare di salute mentale, adolescenti e periferie, con ricerche tra la pedagogia generale e la sociologia dell'educazione. Tra le ultime pubblicazioni: *Adolescenti e identità di genere tra libertà e limiti. Una ricerca quali-quantitativa nei territori di Como, Monza, Lecco* (2025); Casartelli S., Croce L., *Questioni epistemologiche sull'incontro tra medicina e pedagogia nella salute mentale. Suggestioni bayesiane* (2026). Mail: samuele.casartelli@unicatt.it

a self-evidence devoid of reflection. This essay seeks to recover what, within an inclusive intervention, can be specifically pedagogical. Taking as its starting point an educational-artistic mosaic project carried out in Tor Bella Monaca by the Fonte di Ismaele Association, inclusion is read as the intentional arrangement of a field of experience. Education then reveals itself as an intermediate region, guarding the threshold between centre and periphery, and as a mediating one, joining them and allowing those who live at the margins an experience of civic participation and of individual and social transformation. Pedagogical discourse thus acquires a place within the archipelago of the human sciences.

Keywords: urban periphery, inclusion, dispositif, social pedagogy, mosaic art.

Parole chiave: periferia urbana, inclusione, dispositivo, pedagogia sociale, arte mosaicale.

Introduzione

Molti discorsi, dal senso comune al sapere esperto, parlano di inclusione. Tutti pensiamo di sapere che cosa diciamo quando usiamo l'aggettivo "inclusivo": diventano inclusivi lo sport, un incontro conviviale, un'esperienza che promuove l'inserimento, la partecipazione e finanche il protagonismo sociale. *Ma che cosa c'è di pedagogico in queste attività?*

Nel saggio descriveremo un progetto multidisciplinare d'inclusione condotto dall'associazione *Fonte di Ismaele ODV*, che opera a Roma dal 2021 per la tutela dei diritti dei minori in condizione di vulnerabilità sociale. Il nostro discorso sarà clinico-pedagogico, e cercherà di superare l'opposizione tra il paradigma pratico e quello tecnico in pedagogia¹.

Con l'approvazione del Municipio VI, si sono realizzati laboratori artistici per bambine/i e ragazze/i del quartiere di Tor Bella Monaca (Roma) finalizzati a comporre – con artisti, educatori e psicologi – un mosaico da applicare al muro di una stazione della metropolitana. Il progetto intendeva:

- allargare il campo d'esperienza² dei minori di una borgata strutturalmente carente in termini di opportunità formative;
- integrare le disuguaglianze sia sviluppando le competenze affettive, emotive, cognitive, sia facilitando la costruzione di relazioni tra attori diversi: minori, i loro genitori insieme a educatori, animatori, volontari ed esperti;
- favorire un processo di cittadinanza partecipata³ avviando una conoscenza e un dialogo costruttivi con le istituzioni territoriali.

¹ R. Massa, P. Bertolini (1996), *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*, in E. Bellone, C. Mangione (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico* (Aggiornamento), Vol. IX, *Il Novecento*, Garzanti, Milano, pp. 337-350.

² P. Bertolini (1993), *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze.

³ L. Mortari (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.

A differenza di quanto riportato in altra sede⁴, ci prefiggiamo di analizzare il dispositivo educativo del progetto. Per affrontare la questione dell'inclusione come «problema pedagogico»⁵ occorre analizzare processi e procedure sottesi alle forme contemporanee di esclusione sociale⁶. E per questo, vanno fatte due precisazioni.

Innanzitutto, sul termine stesso. Per Michel Foucault⁷ l'esclusione ha avuto la forma di un esilio – si pensi ai lebbrosari – vale a dire di un allontanamento dalla città. Tale divisione non sanciva una estromissione «dal consorzio umano»⁸. Pur essendo ai margini, i lebbrosi non smettono di essere parte dell'ordine cosmologico: sono separati ma spiritualmente congiunti a chi destinato a morire. Nella società moderna l'esclusione si presenta diversamente: «escludere significa leggere l'altro a partire da e con le proprie categorie. Assimilarlo, confiscarlo»⁹. Questa estromissione espelle ciò che rifiuta, aprendo la strada a logiche di difesa, sicurezza e controllo. È in questo senso che il progetto ha provato a rispondere all'esclusione, marginalizzazione, ghettizzazione con pratiche di educazione solidale, collaborazione, protagonismo. Si voleva conseguire l'idea di inclusione grazie a quella di comunità¹⁰.

Occorre una seconda precisazione. Anche il concetto di comunità è soggetto a più «significati oscillanti»¹¹ e deve essere precisato. Qui lo useremo quale «congegno metodologico teso all'arricchimento cognitivo ed emotivo dell'esperienza»¹².

1. Il dispositivo

È noto come il termine dispositivo sia decisivo nell'opera di Michel Foucault e quanto sia diffuso nel panorama pedagogico. In Italia, è stato Riccardo Massa a farne l'architrave del suo strutturalismo pedagogico. *Dispositivo, assetto, architettura, struttura dispo-*

sizionale, cosa-educante... sono tutti modi di dire la stessa cosa: l'educazione ci precede e possiamo maneggiarla intenzionalmente solo a patto di conoscerla.

⁴ È in corso di pubblicazione un articolo di taglio medico-sociale relativo al medesimo progetto.

⁵ M. Striano (2010), *L'inclusione come problema pedagogico*, Liguori, Napoli.

⁶ A. Ferrante, A. Galimberti, M. B. G. Passerini (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Franco Angeli, Milano; A. Ferrante, M. B. G. Passerini, C. Palmieri (2020), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Guerini, Milano.

⁷ M. Foucault (1998), *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano.

⁸ J. Orsenigo (2020), *Lo spazio pedagogico tra inclusione ed esclusione*, in A. Ferrante, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (a cura di), *L'educazione e i margini*, Guerini, Milano, p. 52.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Per un confronto di pratiche diverse ma con un obiettivo simile, cfr.: L. Bianchi, M. Fiorucci, V. Riccardi (2024). *Costruire comunità educanti per i Minori Stranieri soli. L'esperienza di N.E.A.R. Network for Empowerment Autonomy and Resilience*, Franco Angeli, Milano.

¹¹ R. Massa (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, p. 368.

¹² *Ivi*, p. 369.

Affermare che *l'educazione è un dispositivo*¹³ significa mantenere aperto uno iato. Vale a dire rivendicare l'intervento degli educatori "tra" mondo della vita e mondo della formazione. Se i discorsi dell'arcipelago – evocato nel titolo – indicano una reversibilità perfetta tra sistemi culturali ed educativi, allora presidiare il punto di vista pedagogico significa sospendere quel rapporto biunivoco, inserendovi strategie caratteristiche: *progettuali, metodologiche ed esperienziali*, di ordine solo pedagogico. A queste condizioni l'inclusione diventa un'esperienza effettiva, più di una qualificazione.

2. Dispositivo esistenziale o della qualità di vita

È su questa soglia instabile che hanno lavorato educatori professionali, volontari e operatori sociali del territorio. L'intervento in oggetto, per un verso, ha connesso il centro alla periferia di Roma, permettendo movimento, comunicazione, relazioni... (anche grazie a gite e visite) e, per un altro, consentito a chi è ai margini di vivere un'esperienza materiale e simbolica di partecipazione civica e di crescita, oltre che artistica (laboratori). Tor Bella Monaca è una realtà povera¹⁴, definita "l'ultima grande periferia pubblica".

Il quartiere è quello con il maggior numero di alloggi popolari d'Italia, con il reddito medio più basso di Roma¹⁵ e dove il 41% della popolazione vive in condizioni di povertà assoluta¹⁶. Situata a sud-est della capitale, riflette le dinamiche sociali e urbanistiche delle periferie romane degli anni Sessanta¹⁷.

I tassi di disoccupazione restano alti, così come permane una diffusa sfiducia e disillusione nell'intervento delle istituzioni mentre tende a rinforzarsi l'influenza economica e sociale delle organizzazioni criminali¹⁸. Tor Bella Monaca è cioè uno di quei quartieri della periferia romana che più hanno avuto «storie tormentate»¹⁹ poiché «lontani dal centro della città e abbandonati dalle forze politiche e dagli amministratori della città»²⁰.

¹³ R. Massa (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, p. 17.

¹⁴ <https://osservatoriocasaroma.com/2023/04/15/indagine-sulle-periferie-italiane/>

¹⁵ https://www1.finanze.gov.it/finanze/analisi_stat/public/index.php?tree=2020;
<https://www.mapparoma.info/mappe/mapparoma32-reddito-dei-romani/>.

¹⁶ <https://www.internazionale.it/reportage/christian-raimo/2021/08/09/tor-bella-monaca-roma>.

¹⁷ L. Diana, M. Gissara, E. Currà, C. Cecere (2016), Tor Bella Monaca e la grande dimensione: scenari di manutenzione e rigenerazione ERP, in «Territorio», 2016, n. 78, pp. 53-62.

¹⁸ E. Cangelli, M. Conteduca, E. Behnam Kia, H. Zaiter, V. Fonti (2024), Public Housing Stock between Recovery and Sustainability: The Case of Tor Bella Monaca in Rome, in «Sustainability», 2024, vol. 16, n. 6, art. 2510.

¹⁹ F. Montillo (2023). *Memorie in movimento a Tor Bella Monaca: Un approccio per ricercare il senso dei luoghi*. Edifir, Firenze, p. II.

²⁰ *Ibidem*.

Questa difficile situazione alimenta la frammentazione sociale e biografica, rendendo quanto mai necessario un lavoro educativo di ricomposizione. Le famiglie dei minori coinvolti presentano provenienza multi-etnica²¹, condizioni sociali e abitative complesse²², povertà²³. Al progetto hanno partecipato 193 minori di età compresa tra i 5 e i 15 anni²⁴; l'invito è stato rivolto sia ai singoli che famiglie, personalmente o tramite volantinaggio (limitatamente agli spazi dell'associazione). A intervento concluso, gli organizzatori hanno l'ambizione di aver avviato un processo capace di modificare la *qualità* della vita di chi vi ha partecipato²⁵.

3. Dispositivo funzionale o delle storie di formazione

Scopo principale del progetto era realizzare un intervento capace di generare una storia. Si intendeva offrire un'esperienza tale da risultare memorabile ed eventualmente capace di segnare un punto di non ritorno. Non si trattava di fare qualcosa di bello per stare bene o abbellire il proprio rione, ma per prefigurare "il meglio": aprire il futuro.

La conoscenza personale, da parte della fondatrice dell'associazione, di alcuni dei membri dell'Atelier d'arte coinvolto ha facilitato l'avvio del percorso laboratoriale. Ad ogni appuntamento erano presenti in media trentacinque apprendiste/i, e il numero è andato crescendo. Anche le famiglie hanno partecipato, soprattutto negli ultimi incontri: le mamme e i papà che accompagnavano i figli si fermavano sempre a conversare, rivelando spesso difficoltà e desideri della vita personale e familiare. Alla fine degli incontri, i genitori hanno manifestato il desiderio che il percorso venisse riproposto²⁶.

²¹ La maggior parte dei nuclei di provenienza coinvolti nel progetto proveniva dal continente africano (52%) 102/193 (Nigeria 58, Tunisia 3, Marocco 19, Sudan 2, Etiopia 2, Camerun 1, Kenya 5, Congo 2, Eritrea 1, Egitto 5, Senegal 4), seguito dall'Europa dell'est (Romania 29, Montenegro 5, Bosnia 3, Serbia 4, Albania 14), dall'Italia (27), dall'Asia (Bangladesh 4, Turchia 1), dal Sud America (Equador 1, Honduras 1, Perù 2).

²² In 146 famiglie risultava presente un genitore lavorativamente occupato con prevalenza significativa dell'occupazione maschile su quella femminile (146 padri e 41 madri). La maggioranza dei nuclei familiari (171) ha dichiarato di abitare in appartamenti con regolare contratto di affitto. Il 10% di questi 171 nuclei lamenta di condizioni di inadeguatezza e umidità; infatti 8 famiglie abitano in *container* in campi nomadi, 2 famiglie abitano in *camper*, 11 famiglie abitano in case occupate, 1 nucleo di una madre con 2 figli abita in una casa-famiglia.

²³ I modelli ISEE dei nuclei familiari di provenienza risultavano inferiori a 5.800,00 euro (range 0-5.800,00 con una media di 2.900,00 euro).

²⁴ Così distribuiti: 40 di 5 anni, 30 di 6 anni, 25 di 7 anni, 10 di 8 anni, 14 di 9 anni, 14 di 10 anni, 14 di 11 anni, 15 di 12 anni, 12 di 13 anni, 9 di 14 anni, 8 di 15 anni. La distribuzione per sesso è stata la seguente: 99 femmine e 94 maschi.

²⁵ R. Massa (1987), *Educare o istruire?... cit.*, p. 11.

²⁶ Dalle interviste e durante i momenti di visita e di inaugurazione, sia i rappresentanti delle istituzioni che i genitori dei bambini coinvolti hanno manifestato grande entusiasmo ed orgoglio per questo lavoro che sarebbe stato visto dalle centinaia di persone che ogni giorno percorrono quel sottopasso per prendere la metro. Anche nel questionario finale il gradimento delle attività espresso dai bambini e dai genitori che li accompagnavano è stato altissimo.

Dal *Report* elaborato dagli psicologi che hanno partecipato al progetto²⁷, emergono elementi significativi. I bambini hanno riconosciuto l'importanza del lavoro svolto e, percependo di essere stati presi sul serio, si sono impegnati con una dedizione davvero notevole.

Il progetto ha permesso di constatare tutta la potenzialità delle attività ludico-ricreative nel coinvolgimento dei ragazzi e degli adulti, nel facilitare l'acquisizione di competenze e abilità, nell'incremento del bagaglio conoscitivo, nel miglioramento delle relazioni tra pari e transgenerazionali²⁸.

Emblematica la frase di un bambino di dieci anni, intervistato insieme alla mamma:

Quando ho visto le mie cassette di mosaico su quel muro che prima era tutto sporco e brutto, ho pensato che anche io potevo fare qualcosa di bello per Tor Bella. Adesso dobbiamo fare molti altri mosaici per colorare tutte le case qui (L., 9 anni).

4. Dispositivo transazionale o della “pratica”

Stiamo descrivendo qualcosa che, come suggerisce di riconoscere John Dewey, non è stato auspicato, sognato o detto, è *stato fatto*. Si è proceduto alla creazione di un manufatto: osservabile e duraturo, oltre che bello. L'esperienza fatta insieme «continua a vivere nelle esperienze future»²⁹.

La scelta di realizzare parte del lavoro in gruppo rientrava nelle premesse del progetto, che valorizza la relazione di cura³⁰. Dopo l'iniziale sopralluogo per verificare lo stato del muro dove collocare l'opera, hanno avuto inizio i laboratori. L'attività è stata divisa in due momenti: un primo, in cui i minori potevano sperimentare attraverso disegni e schizzi, costruendo dei piccoli mosaici a partire da figure che sceglievano loro (piante, fiori, stelle, navicelle spaziali, animali, disegni liberi ecc.) e che poi potevano portare a casa. Un secondo, in cui il lavoro era condiviso avendo l'obiettivo di realizzare collettivamente un mosaico di medie dimensioni (3mq ca.) e uno di grandi dimensioni (15 mq ca.) da fissare sul muro del sottopasso tra via Casilina e via Aspertini (fermata metro “Torre Gaia”).

Sono state realizzate: una stella cometa, circondata da tante piccole stelle e pesci, e una città ideale. Le immagini sono state scelte per il loro valore simbolico: la luce che guida durante la notte (i laboratori sono stati svolti durante il periodo natalizio) e la città in cui ogni bambino sogna di vivere.

²⁷ Tale relazione si basa sia sulle osservazioni durante i laboratori, sia su quelle cliniche (di tipo neuropsichiatrico) già presenti nel *database* dell'associazione (167 dei 193 minori coinvolti erano già conosciuti e 65 avevano una diagnosi neuropsichiatrica).

²⁸ Dall'estratto dalla relazione finale elaborata per la valutazione del progetto.

²⁹ J. Dewey (2014), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, p. 14.

³⁰ L. Mortari (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.

Si è partiti con il disegnare il contorno della figura. I partecipanti potevano inventare il soggetto oppure prenderlo da modelli disponibili. L'immagine, prima ricopiata sulla plastica e poi riportata sulla rete, veniva riempita con le tessere. Le/gli apprendiste/i sono stati guidati dagli artisti nel cercare di usare le tessere per creare uno strato uniforme, mettendole le une vicine alle altre senza lasciare spazio. Questa operazione ha richiesto di ingegnarsi per trovare le tessere più adeguate, esercitando capacità visuo-spaziali e oculo-manuali. Allo stesso tempo, si è voluto lasciare che i minori potessero esprimersi, inventando figure e mischiando i colori, senza essere ostacolati o inibiti.

5. Dispositivo inconscio. Desiderio, piacere e gioco

Sostenere il desiderio di bambine/i vuol dire credere nel futuro. Come si attiva il desiderio in situazioni altamente compromesse? Il progetto ha inteso legare la spinta desiderante al gioco, all'immaginazione, alla creatività e all'arte. In una parola: la bellezza è stata considerata una categoria educativa³¹.

Se fin dalla classicità il bello (*kalós*) era ciò a cui la città doveva tendere³², in contesti trascurati come periferie, quartieri popolari, campi rom, esso si rivela essere un potente attivatore personale e sociale, capace di innescare processi di cambiamento³³. È infatti a livello finzionale³⁴ che il lavoro ha consentito uno stare insieme creativo, per avere poi un alto impatto di visibilità sul territorio. L'ambizione era quella di far emergere proprio dagli abitanti meno ascoltati di Tor Bella Monaca, la voce di un possibile riscatto: il mosaico sarebbe diventato un nuovo ingresso del quartiere, la sua "porta civica".

6. Dispositivo ideologico o di fini, scopi e valori

Quello che abbiamo descritto fin qui si giustifica come dispositivo ideologico.

Sono la buona volontà degli organizzatori e la capacità degli operatori con i loro buoni propositi, a giustificare le azioni intraprese. Tuttavia, oltre agli ideali democratici che animano l'associazione e intendono restituire ai cittadini delle periferie i propri diritti di cittadinanza, oltre agli ideali di sviluppo e di rigenerazione della stessa periferia urbana, oltre ai riferimenti di natura religiosa che sostengono l'impegno per tali azioni, *dov'è allora il pedagogico?*

³¹ P. Bertolini (1993), *Ragazzi difficili*, cit.

³² Cfr. in particolare Aristotele: *Eth. Nic.* X 10, 1179 b 34,35; X 10 1180 a 1-14.

³³ A. Gramigna, M. Righetti, C. Rosa (2008), *Estetica della formazione. La conoscenza nella bellezza*, Unicopli, Milano.

³⁴ R. Massa (1987), *Educare o istruire?...*, cit., p. 22.

Al di là dei valori esterni, il pedagogico scopre anche di avere propri valori interni: la dimensione progettuale, quella metodologica e la condivisione dell'esperienza definiscono una pertinenza in senso stretto pedagogica in quanto dispositivo.

7. Dispositivo progettuale

Il progetto intendeva promuovere una situazione che, favorendo lo sviluppo personale (capacità riflessiva, rielaborazione, competenza emotiva...) contribuisse a una capacizzazione sociale³⁵, cioè a uno sviluppo sistemico. La contemporaneità tende a frenare i singoli, a creare "macchine celibi"³⁶, inibendo la promozione di quelle capacità che non sono funzionali ai dispositivi stessi. Ognuno si trova solo di fronte ad una complessità che lo sovrasta, rinunciando a promuovere processi di cambiamento. Perché l'esperienza proposta potesse diventare *istituente*, occorreva sospendere ogni narcisismo favorendo «processi di co-individuazione capaci di costruire un nuovo equilibrio tra l'io e la società»³⁷. La possibilità istituente va letta nei termini di una «rottura instauratrice»³⁸, ovvero di un evento capace di favorire, a certe condizioni, mutamento sociale e nascita del "nuovo"³⁹.

Nel percorso in questione, la compattezza dell'équipe è stata centrale: a partire dall'accoglienza dei minori fino al coinvolgimento di famiglie ed enti locali, garantendo un clima sereno e laborioso. Si è favorito un ambiente di impegno gioioso ma serio, spesso incredibilmente silenzioso, nonostante qualche imprevisto. Non si è dovuto (come capita) rinunciare alla buona fattura dell'opera in cambio di un'attenzione inclusiva; entrambi i piani, quello artistico e quello psico-pedagogico, sono stati rispettati e custoditi.

L'équipe multiprofessionale (composta da un medico, due psicologi, un pedagogista, una psicologa-artista, un educatore-artista, cinque artisti dell'Atelier di mosaico e, nei momenti laboratoriali, anche due volontari dell'associazione) ha avuto una buona capacità relazionale di gruppo: quando più esperti si organizzano in una «comunità di pratiche»⁴⁰ riuscendo ad avere un'intenzionalità condivisa, una chiara divisione di ruoli, una certa libertà e apertura al confronto reciproco, una verifica costante, allora l'intero progetto ne beneficia.

³⁵ M.C. Nussbaum (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

³⁶ C. Giaccardi, M. Magatti (2025), *Macchine celibi. Meccanizzare l'umano o umanizzare il mondo?*, Il Mulino, Bologna.

³⁷ C. Giaccardi, M. Magatti (2022), *Supersocietà. Ha ancora senso scommettere sulla libertà?*, Il Mulino, Bologna, p. 166.

³⁸ M. De Certeau (1971), *La rupture instauratrice ou le christianisme dans la culture contemporaine*. *Esprit*, 404, pp. 1177-1214.

³⁹ Per un approfondimento cfr.: S. Casartelli (2026), *Rotture instauratrici e mutamento sociale nelle periferie urbane. Prospettive teoriche e casi studio*, tesi di dottorato, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

⁴⁰ E. Wenger (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano.

8. Dispositivo metodologico

Il laboratorio è stato vissuto come un grande gioco pedagogico. Giocare fa parte della storia dell'educazione⁴¹ ed è una dimensione fondante del lavoro pedagogico⁴². Nel confronto con le componenti dell'équipe più vicine all'ambito psicologico e psicoterapico, è stato importante riconoscerne anche le dimensioni cliniche, utilizzandolo quale tecnica terapeutica⁴³.

Inoltre, consolida competenze complesse come la creatività, che è preceduta e resa possibile dalla capacità immaginativa⁴⁴. L'immaginazione, associata spesso a qualcosa di finto, artificiale, irreali – è invece una modalità conoscitiva che consente di accedere a dimensioni altre rispetto a quelle più comuni⁴⁵. Realizzare un mosaico ha allenato immaginazione e creatività, favorendo una presa di consapevolezza del sé e dei propri desideri, attraverso l'uso conscio e inconscio della materia e del colore. Nella prima fase di lavoro, i minori hanno raffigurato quello che volevano: navicelle spaziali, fiori e animali bizzarri e personificati, case circondate da alberi o con scivoli che andavano a finire direttamente nel mare, ma anche bambini e genitori che si davano la mano, bimbe con capelli lunghissimi e vestiti principeschi.

9. Dispositivo esperienziale

Completare un'opera così grande, ha richiesto un'organizzazione complessa. L'esperienza è stata di grande attenzione e coinvolgimento immersivo. I minori hanno dovuto munirsi di un'attrezzatura specifica, indossando grembiuli e manicotti copri-braccia, e imparando ad usare spatole, colla, rete, fogli. Il lavoro da svolgere è stato introdotto presentando il materiale a disposizione: disegni, strumenti, tipi di pietre. Dopo la novità dei primi appuntamenti, la costruzione del mosaico ha richiesto continuità e ripetizione. Le/gli apprendiste/i hanno imparato a posizionare le pietre, a utilizzare e condividere la colla cementizia, a confrontarsi per disporre il materiale. Questo aspetto *routinario* si inseriva nella peculiarità del lavoro mosaicale, che richiede precisione, pazienza, ed equilibrio tra intenzioni del singolo e cooperazione con il gruppo.

Il percorso ha previsto anche attività straordinarie, utili ad allargare ulteriormente il campo di esperienza dei piccoli. In particolare, una gita al centro di Roma per visitare vari monumenti storici e basiliche mosaicate, oltre all'Atelier d'arte mosaicale da dove provenivano gli artisti. La maggior parte dei minori e degli adulti che hanno partecipato non avevano mai visto il centro di Roma; questo ha destato grande curiosità e attenzione grazie anche alla presenza di una guida. Alcune madri hanno espresso la loro gratitudine

⁴¹ A. Bobbio, A. Bondioli (2019), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Carocci, Roma.

⁴² F. Antonacci (2025), *Puer ludens. Poetica e politica del gioco*, Franco Angeli, Milano.

⁴³ M. Klein (1955), *Il gioco nei bambini*, Martinelli, Firenze.

⁴⁴ G. Bachelard (2015), *La poetica della rêverie*, Dedalo, Bari.

⁴⁵ P. Florenskij (2015), *L'arte di educare*, La Scuola, Brescia.

per aver trascorso la giornata insieme in luoghi belli e significativi, ripetendo più volte di non essere mai uscite dal proprio quartiere. Come spiega uno degli artisti intervistato:

Uscire dal proprio quartiere, vedere dei luoghi belli e importanti dal punto di vista artistico è servito a far comprendere ai bambini il potenziale del progetto a cui stavano prendendo parte. A loro volta sarebbero diventati artisti, costruendo un mosaico che sarebbe rimasto sui muri della città per moltissimi anni (F., artista).

Sono significative anche le parole di un operatore durante il *focus group* finale:

I bambini non erano mai usciti dal loro quartiere e quando hanno visto monumenti come il Colosseo o i mosaici di San Clemente non credevano ai loro occhi. Questo stupore è come se poi si fosse trasformato in un'energia incredibile: facevano domande, volevano vedere altri mosaici, e anche nei laboratori dopo la gita si caricavano un sacco ripensando a quello che avevano visto (A., educatore).

Infine, tra il terzo e il quarto laboratorio, c'è stato un incontro con il presidente del Municipio VI e la sua giunta. La visita, avvenuta negli spazi dell'associazione, è stata un'occasione importante per favorire un ascolto e un dialogo reciproco tra partecipanti e amministrazione. I bambini hanno raccontato con entusiasmo le attività svolte, mostrando orgogliosi e felici i propri lavori, raccontando con grande serietà e chiarezza. L'amministrazione ha potuto apprezzare la qualità delle attività svolte, ringraziando operatori e membri dell'associazione per la professionalità.

10. Dispositivo strutturale

La nostra attenzione si concentra infine sul dispositivo strutturale. È quest'ultimo a giustificare il discorso pedagogico nella sua specificità.

Spazi

I laboratori si sono svolti nella sede dell'associazione. Sono state utilizzate due stanze: una grande (ingresso, *desk* per l'accoglienza, due grossi tavoli e un punto ristoro) e una piccola (con due tavoli di dimensioni più ridotte). Su ogni tavolo erano posti i materiali da lavoro e i minori potevano girare, in piedi, attorno ad essi. Nella sala piccola si poteva lavorare da soli in un clima più tranquillo e silenzioso, mentre nella sala grande si potevano fare entrambe le cose: lavorare isolatamente (sempre seguiti da un adulto dell'équipe) oppure collettivamente.

Gli spazi si configuravano come *protetti*⁴⁶. All'inizio in molti manifestavano comportamenti iper-vigilanti; la paura si è potuta sciogliere percependo via via di abitare uno spazio bello, luminoso e aperto, senza pericoli (solo gli artisti tagliavano la pietra).

⁴⁶ D.W. Winnicott (2020), *Gioco e realtà*, Raffaello Cortina, Milano.

Inoltre, la presenza di un giardino e di un punto di ristoro, permetteva di fare una pausa se stanchi.

Lo spazio non appariva “scolastico”: non c’erano banchi o cattedre. Il *setting* era allestito in modalità accessibile e praticabile in autonomia. Questo ha favorito la partecipazione anche di chi si mostrava timido, rendendo il laboratorio un’occasione espressiva per ognuno. L’unico limite: il numero alto dei minori coinvolti, che ha reso a tratti caotica l’attività nella sala principale troppo angusta.

Tempi

I laboratori hanno avuto inizio prima di Natale. Il tempo dell’attesa si è intrecciato con quello di realizzazione di una stella cometa di mosaico. I primi momenti sono stati unici e coinvolgenti. È seguito un periodo più disteso, dai mesi di gennaio ad aprile, caratterizzato da una maggiore ripetitività.

Tutti gli incontri si sono svolti ritualmente il sabato mattina. Pian piano, l’appuntamento fisso stabiliva un tempo di sospensione dopo la settimana scolastica. Bambine/i e ragazze/i hanno iniziato ad aspettare questo momento, in cui potevano sia riposarsi sia divertirsi. Era *un tempo per loro*, ma anche i genitori – soprattutto le mamme – lo hanno assaporato come un tempo diverso.

Il progetto precedeva il giubileo 2025. Per Roma, il giubileo della chiesa cattolica, ogni 25 anni, è un tempo molto sentito: tutta la città si prepara all’accoglienza di milioni di viaggiatori e pellegrini, rinnovandosi e cercando di presentarsi nel modo migliore. Il progetto si inseriva in questi preparativi.

Dimensione simbolica

Un mosaico è una composizione di pezzi che, considerati da soli, sembrano scarti. Brutti e inutili. Cocci e sassi che si possono trovare anche per strada, sui marciapiedi di una periferia o nel parchetto dello spaccio. È una questione di immaginazione: se riconosciuti e ricomposti in un’altra figura, assumono nuova bellezza.

La scelta del mosaico è stata simbolica. “Di scarto”⁴⁷ sono anche le vite raccontate dai minori di Tor Bella Monaca: un vissuto percepito a scuola, negli androni vuoti dei palazzi o nei vicoli squallidi dove si ritrovano a giocare.

Creare bellezza “con” quegli scarti ha generato una meraviglia inaspettata, favorendo un sguardo nuovo su di sé e sul quartiere. Il laboratorio in quanto *bricolage*⁴⁸ ha consentito pratiche di libertà, dando luogo a una rottura, questa volta, «instauratrice».

⁴⁷ Z. Bauman (2014). *Vite di scarto* (4. ed). Laterza, Roma.

⁴⁸ M. de Certeau (2001), *L’invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma.

Corpi

Conoscendo quali difficoltà, anche dal punto di vista alimentare, vivono quotidianamente molti dei nuclei familiari coinvolti, in ogni incontro è stata offerta una merenda: bevande calde (latte, cioccolato e the), succhi di frutta, frutta fresca di stagione (arance, mele mandarini) sandwich con affettati (realizzati senza carne di maiale) e formaggio, tramezzini con cioccolato spalmabile, biscotti, e dolci di Natale (pandoro e panettone).

Conclusione

L'articolo voleva essere un esercizio di stile. Abbiamo provato a definire che cosa ci sia di pedagogico nell'intervento inclusivo multidisciplinare descritto.

Oltre ad attivare *buone pratiche* di vicinato, di solidarietà e conoscenza reciproca, oltre a promuovere una *cittadinanza attiva* in un gruppo minoritario, oltre l'esperienza estetica del *bello* e quella ludica del *fare-insieme* – oltre tutto questo – abbiamo voluto descrivere una situazione di pedagogia sociale.

Sulla base di un modello pedagogico – il neo-strutturalismo critico massiano – abbiamo provato ad assegnare un posto nell'arcipelago⁴⁹ dei discorsi che parlano di inclusione, anche a quello pedagogico.

Bibliografia

- Antonacci F. (2025), *Puer ludens. Poetica e politica del gioco*, Franco Angeli, Milano.
- Aristotele (2010), *Etica nicomachea*, Laterza, Roma.
- Bachelard G. (2015), *La poetica della rêverie*, Dedalo, Bari.
- Bauman Z. (2014), *Vite di scarto* (4. ed), Laterza, Roma.
- Bertolini P. (1993), *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bianchi L., Fiorucci M., Riccardi V. (2024), *Costruire comunità educanti per i Minori Stranieri soli. L'esperienza di N.E.A.R. Network for Empowerment Autonomy and Resilience*, Franco Angeli, Milano.
- Bobbio A. - Bondioli A. (2019), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Carocci, Roma.
- Cangelli E. - Conteduca M. - Behnam Kia E. - Zaiter H. - Fonti V. (2024), *Public Housing Stock between Recovery and Sustainability: The Case of Tor Bella Monaca in Rome*, in «Sustainability», 2024, vol. 16, n. 6, art. 2510.
- Casartelli S. (2026), *Rotture instauratrici e mutamento sociale nelle periferie urbane. Prospettive teoriche e casi studio*, tesi di dottorato, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.
- De Certeau M. (1971), *La rupture instauratrice ou le christianisme dans la culture contemporaine*, in *Esprit*, 404, pp. 1177-1214.
- de Certeau M. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma.

⁴⁹ R. Massa (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, p. 12.

- de Certeau M. (2020), *La debolezza del credere, Fratture e transiti del cristianesimo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Diana L. - Gissara M. - Currà E. - Cecere C. (2016), *Tor Bella Monaca e la grande dimensione: scenari di manutenzione e rigenerazione ERP*, in «Territorio», 2016, n. 78, pp. 53-62.
- Ferrante A., Galimberti A., Passerini M. B. G. (2022), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Franco Angeli, Milano.
- Ferrante A., Passerini M. B. G., Palmieri C. (2020), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Guerini, Milano.
- Ferrari M., Morandi M. (2024), *Pedagogie dell'esclusione. Pedagogie dell'inclusione*. Scholé, Brescia.
- Florenskij P. (2015), *L'arte di educare*, La Scuola, Brescia.
- Foucault M. (1998), *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano.
- Giaccardi C. - Magatti M. (2022), *Supersocietà. Ha ancora senso scommettere sulla libertà? Il mulino*, Bologna
- Giaccardi C. - Magatti M. (2025), *Macchine celibi. Meccanizzare l'umano o umanizzare il mondo? Il Mulino*, Bologna.
- Gramigna A. - Righetti M. - Rosa C. (2008), *Estetica della formazione: La conoscenza nella bellezza*, Unicopli, Milano.
- Klein M. (1955), *Il gioco nei bambini*, Martinelli, Firenze.
- Massa R. (1975), *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. La Nuova Italia, Firenze.
- Massa R. (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa R., Bertolini P. (1996), *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*, in E. Bellone, C. Mangione (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico* (Aggiornamento), Vol. IX, *Il Novecento*, Garzanti, Milano.
- Montillo F. (2023), *Memorie in movimento a Tor Bella Monaca. Un approccio per ricercare il senso dei luoghi*. Edifir, Firenze.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum M.C. (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Orsenigo J. (2020), *Lo spazio pedagogico tra inclusione ed esclusione*, In A. Ferrante, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (a cura di), *L'educazione e i margini* (pp. 49-62), Guerini, Milano.
- Striano M. (2010), *L'inclusione come problema pedagogico*, Liguori, Napoli.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano.

Winnicott D.W. (2020), *Gioco e realtà*, Raffaello Cortina, Milano.



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

