



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 Agostinetti

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 diseguaglianze 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”

NAVIGARE LE FRONTIERE. AMOS FLOATINGLAB COME SPAZIO EDUCATIVO

Lorena Rocca*

Scuola universitaria Professionale della Svizzera Italiana

Silvia Stocco**

Università degli Studi di Padova



Il contributo esplora il valore pedagogico della frontiera come soglia generativa attraverso l'esperienza di Amos FloatingLab, un laboratorio educativo itinerante nato dalla riconversione di una barca a vela impiegata nei viaggi migratori. L'articolo approfondisce la dimensione liminale dell'educazione, intrecciando le riflessioni teoriche sulla complessità, sull'apprendimento situato e sulle geografie pedagogiche. I risultati della ricerca qualitativa condotta con un gruppo di giovani in condizione di fragilità mostrano come la navigazione diventi un dispositivo trasformativo di apprendimento incarnato, cooperativo e relazionale.

The paper explores the pedagogical value of the frontier as a generative threshold through the experience of Amos FloatingLab, an itinerant educational laboratory created from the conversion of a sailboat once used for migrant crossings. The article investigates the liminal dimension of education, intertwining theoretical reflections on complexity, situated learning and pedagogical geographies. The qualitative research conducted with young people in fragile conditions reveals how sailing becomes a transformative device of embodied, cooperative and relational learning.

Parole chiave: frontiere educative, educazione liminale, barca a vela, apprendimento situato, pedagogia esperienziale.

Keywords: educational frontiers, liminal education, sailing, situated learning, experiential pedagogy.

* Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP), SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Mail: lorena.rocca@supsi.ch

** Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova. Mail: silvia.stocco.6@phd.unipd.it

Introduzione. Educare alle frontiere

Il concetto di frontiera rimanda all'idea di soglie mobili, spazi di passaggio e di possibilità in continua evoluzione, in cui si ridefiniscono costantemente identità, relazioni e appartenenze. In ambito educativo, le frontiere si configurano come territori in cui esplorare modelli e pratiche capaci di generare nuove forme di convivenza e di apprendimento situato, particolarmente rilevanti nei contesti segnati da marginalità o transizione.

Parlare di educazione alle frontiere significa dunque interrogarsi su come l'esperienza educativa possa nascere nei luoghi di tensione e di transito, là dove si incontrano differenze, mobilità e appartenenze in trasformazione.

In un tempo segnato da migrazioni, crisi ambientali e nuove vulnerabilità sociali, la frontiera non rappresenta soltanto un limite, ma una soglia di possibilità: uno spazio in cui l'educazione trova la propria condizione più autentica – quella dell'incontro, della relazione e dell'imprevedibilità.

Le frontiere educative non delimitano territori, ma li mettono in relazione, aprendo spazi di negoziazione e di co-costruzione di significati.

Da queste premesse nasce l'esperienza di *Amos FloatingLab*, una barca a vela di tredici metri, un tempo utilizzata per attraversamenti migratori nel Mediterraneo e oggi riconvertita in laboratorio educativo navigante nella Laguna di Venezia. La trasformazione di *Amos* da mezzo di sopravvivenza a spazio formativo racchiude il potenziale pedagogico della frontiera: un passaggio da confine esclusivo a soglia generativa e inclusiva.

A bordo, la dimensione educativa prende forma attraverso la coabitazione temporanea, la gestione condivisa degli spazi e dei tempi, e il lavoro cooperativo necessario alla navigazione. Il tempo rallentato del mare, la corporeità dei gesti, la prossimità tra i corpi e la relazione con l'ambiente naturale attivano processi di apprendimento incarnato e relazionale.

La barca diventa così un'aula instabile e liminale, un microcosmo interculturale in cui si apprendono competenze cooperative e si sviluppano forme di responsabilità condivisa.

La navigazione, con il suo intreccio di rischio controllato, fiducia e interdipendenza, interrompe narrazioni di fallimento e restituisce ai partecipanti la possibilità di riconoscersi come soggetti competenti e capaci di contribuire alla vita collettiva. In questo senso, *Amos FloatingLab* rappresenta un dispositivo pedagogico e simbolico di frontiera: luogo di apprendimento trasformativo e di costruzione di appartenenza, dove la marginalità si trasforma in risorsa educativa e la diversità in occasione di incontro.

L'esperienza sollecita una riflessione più ampia sulla frontiera come categoria pedagogica e geografica: una soglia che consente di educare "ai margini" senza ridurli a marginalità, e di riconoscere nei confini – fisici, sociali e simbolici – non la fine, ma l'inizio di nuove possibilità educative.

1. Educazione liminale e geografie pedagogiche

1.1 Complessità, soglia e liminalità

Educare alle frontiere significa muoversi in un orizzonte epistemologico complesso, che riconosce la conoscenza come processo relazionale, situato e trasformativo. Come afferma Morin¹, la complessità è condizione dei sistemi viventi: integra ordine e disordine, stabilità e mutamento, chiedendo un pensiero capace di «tenere insieme senza ridurre». In tale prospettiva, il confine non è barriera ma principio generativo, luogo in cui le tensioni diventano risorse e il limite si fa soglia di possibilità².

La frontiera, concetto cardine di questo contributo, non separa ma connette: è uno spazio di *liminality*³ in cui il soggetto è esposto all'alterità e all'ignoto, sospeso tra appartenenza e trasformazione.

In questa prospettiva complessa e sistemica, l'educazione si radica nella tensione tra certezza e apertura, come sottolinea Biesta⁴ parlando del *The Beautiful Risk of Education*: il rischio di esporsi al mondo e di diventare soggetto attraverso l'incontro con l'altro. Più recentemente, l'autore⁵ ha ampliato tale visione con la proposta di una *world-centred education*, in cui il compito dell'educazione non è proteggere dall'incertezza, ma accompagnare all'esperienza dell'apertura al mondo.

La frontiera può essere letta come *threshold concept*⁶: una soglia trasformativa che segna il passaggio da un ordine conoscitivo all'altro, modificando il modo stesso di percepire e abitare il sapere. Abitare la soglia, in senso pedagogico, significa farne luogo di apprendimento e non soltanto di transito, riconoscendo che è proprio nei margini che pensiero e relazione trovano la loro più alta intensità⁷.

1.2 Corporeità, relazione e luoghi dell'apprendere

Amos FloatingLab incarna concretamente questa condizione liminale: si apprende navigando, adattandosi ai mutamenti, negoziando rotte e significati. La barca è soglia tra terra e acqua, tra ordine e imprevedibilità; la conoscenza si produce come esperienza sensibile e relazionale. La cooperazione necessaria per «tenere la rotta» rende tangibile

¹ E. Morin (1985), *La Méthode. 1. La Nature de la Nature*, Seuil, Paris.

² G. Bocchi, M. Ceruti (1985), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.

³ V. Turner (1969), *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, Aldine, Chicago.

⁴ G. Biesta (2013), *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder, CO.

⁵ G. Biesta (2020), *World-Centred Education. A View for the Present*, Routledge, London.

⁶ J.H.F. Meyer, R. Land (2006), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, London-New York.

⁷ M. Aime, D. Papotti (2023), *Il confine e la soglia. Antropologia e geografia delle frontiere*, Einaudi, Torino.

ciò che Dewey⁸ definiva *learning by doing* e che Kolb⁹ sistematizza nel ciclo esperienza-riflessione-concettualizzazione-applicazione.

Le teorie dell'*embodied cognition*¹⁰, radicate nella fenomenologia di Merleau-Ponty¹¹, mostrano che il pensiero emerge dal corpo nell'interazione con l'ambiente: gesto, ritmo e postura sono forme di conoscenza incarnata. In questa logica, l'ambiente – barca, mare, vento, altri – si configura come co-educatore¹².

Questo approccio spaziale all'educazione consente di riconoscere come i luoghi, lungi dall'essere neutrali, co-determinino i processi di apprendimento. Le *geographies of education*¹³ aiutano a comprendere i luoghi formativi come processi in divenire e non come contenitori statici; ricerche recenti¹⁴ confermano l'intreccio materiale, sociale ed emozionale dei contesti di apprendimento.

In questo senso, l'esperienza a bordo di *Amos* può essere letta anche attraverso la lente dell'*ocean literacy* promossa dall'UNESCO¹⁵ e rilanciata nella *Ocean Decade for Sustainable Development*¹⁶ (UNESCO, 2021-2030), che invita a comprendere il mare come sistema vivente e spazio di cittadinanza planetaria.

In tale orizzonte, la pedagogia della complessità¹⁷ si salda con la pedagogia della relazione¹⁸ e con la pedagogia ecologica¹⁹. La conoscenza nasce nell'incontro e nella perturbazione: il docente, osservatore interno al sistema, non controlla l'apprendimento ma lo accompagna²⁰. Come sottolineano Schön²¹ e Brookfield²², l'insegnante riflessivo

⁸ J. Dewey (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, New York.

⁹ D.A. Kolb (1984), *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

¹⁰ L. Shapiro (2019), *Embodied Cognition* (2nd ed.), Routledge, London-New York; Gallagher S. (2005), *How the Body Shapes the Mind*, Oxford University Press, Oxford.

¹¹ M. Merleau-Ponty (1976), *Phénoménologie de la perception* (1945), Librairie Gallimard, Paris.

¹² T. Ingold (2011), *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description*, Routledge, London-New York.

¹³ T. Cresswell (2006), *On the Move. Mobility in the Modern Western World*, Routledge, London-New York; D. A. Gruenewald (2003), *The best of both worlds: A critical pedagogy of place*, in «Educational Researcher», 32(4), pp. 3-12; D. Orr (1992), *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*, SUNY Press, Albany; D. Massey (2005), *For Space*, Sage, London.

¹⁴ S. L. Holloway, P. Kraftl, B. Jeffrey, D. Pupavac (2021), *Geographies of Education*, Routledge, London.

¹⁵ UNESCO (2017), *Ocean Literacy for All. A Toolkit*, UNESCO, Paris.

¹⁶ UNESCO (2021-2030), *United Nations Decade of Ocean Science for Sustainable Development, Intergovernmental Oceanographic Commission (IOC)*, Paris.

¹⁷ E. Morin (1994), *La Méthode. 4. Les Idées...*, cit.

¹⁸ A. Canevaro (1996), *Pedagogia speciale dell'inclusione*, Mondadori, Milano; P. Zanelli (1990), *Educazione e complessità*, Clueb, Bologna.

¹⁹ S. Sterling (2001), *Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change*, Green Books, Totnes.

²⁰ G. Bateson (1979), *Mind and Nature. A Necessary Unity*, Dutton, New York; H.R. Maturana - F.J. Varela (1980), *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, D. Reidel, Dordrecht.

²¹ D.A. Schön (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.

²² S. Brookfield (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco.

apprende nell'azione e sull'azione; la dimensione narrativa – da Bruner²³ a Perrenoud²⁴ – sostiene la costruzione identitaria e comunitaria. Infine, le pedagogie dell'avventura e dell'*outdoor education*²⁵ mostrano effetti positivi, seppur differenziati, sul benessere e sulle competenze socio-emotive²⁶.

1.3 Dalla soglia alla pratica: una pedagogia situata della frontiera

Il passaggio dalla cornice teorica alla dimensione empirica consente di comprendere la frontiera non soltanto come categoria concettuale, ma come condizione vissuta, esperita e metodologicamente praticata. Educare alle frontiere significa riconoscere che la conoscenza nasce dal contatto e dalla trasformazione reciproca tra soggetti, contesti e ambienti. La ricerca pedagogica si configura come processo di attraversamento: un movimento costante tra teoria e prassi, tra osservazione e partecipazione, tra pensare e agire.

L'educazione liminale implica un metodo capace di sostare nella soglia, di abitare l'incertezza senza ridurla a schema, di accogliere la complessità come forma di rigore²⁷. L'atto educativo non è mai mera applicazione di modelli, ma costruzione situata di significati, espressione di una strategia della complessità in cui ogni azione formativa assume insieme una dimensione cognitiva, relazionale ed etica. La frontiera si configura così come dispositivo metodologico, luogo di attraversamento in cui l'educatore e il ricercatore operano dentro e fuori la scena educativa, oscillando tra coinvolgimento e distanziamento riflessivo²⁸.

Seguendo le teorie dell'apprendimento situato²⁹ e le prospettive dell'*embodied cognition*³⁰, la conoscenza è intesa come processo emergente dall'interazione tra corpo, ambiente e comunità. L'apprendimento non è dunque un trasferimento di contenuti,

²³ J. Bruner (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA; J. Bruner (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

²⁴ P. Perrenoud (2001), *La pratique réflexive dans les métiers de l'éducation*, ESF, Paris.

²⁵ S. Priest, M.A. Gass (2017), *Effective Leadership in Adventure Programming (3rd ed.)*, Human Kinetics, Champaign, IL; M. Brown, S. Beames (2012), *Adventure Education. An Introduction*, Routledge, London-New York; M. Borelli (2024), *Pedagogia dell'avventura*, Carocci, Roma.

²⁶ C. Gidlow et al. (2023), *Conceptualising the power of outdoor adventure activities for subjective well-being*, in «Frontiers in Psychology», 14, pp. 126-277.

²⁷ E. Morin (1994), *La Méthode. 4. Les Idées...*, cit.

²⁸ D.A. Schön (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action...*, cit.; S. Brookfield (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher...*, cit.

²⁹ J. Lave, E. Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

³⁰ L. Shapiro (2019), *Embodied Cognition (2nd ed.)*, cit; S. Gallagher (2005), *How the Body Shapes the Mind...*, cit.

ma una pratica incarnata e contestuale, dove il luogo non funge da sfondo bensì da agente attivo del conoscere³¹.

L'educatore, in tale prospettiva, è un facilitatore di processi di negoziazione, un osservatore partecipante che accompagna e orienta senza chiudere le possibilità di senso. Come afferma Biesta³², educare significa accettare il rischio dell'incontro con l'altro – un rischio che non si elimina, ma si assume come condizione necessaria dell'emergere del soggetto. L'educatore diventa così mediatore di soglie, colui che favorisce i passaggi, sostenendo la vulnerabilità e l'imprevedibilità come risorse formative.

Dal punto di vista metodologico, questa postura richiede un approccio qualitativo, interpretativo e partecipativo³³, fondato sull'osservazione in situazione, sull'ascolto dei vissuti e sulla riflessività del ricercatore. La ricerca educativa si configura come esperienza condivisa, in cui il sapere non si produce sull'altro ma con l'altro.

Tale impostazione richiama l'antropologia riflessiva³⁴ e le *educational geographies*³⁵, che riconoscono il luogo come attore co-costitutivo della conoscenza e non come semplice contenitore di esperienze.

La barca di *Amos FloatingLab*, con la sua natura mobile e instabile, incarna questa epistemologia della frontiera. È al contempo spazio e metodo, dispositivo pedagogico e strumento di ricerca, soglia concreta dove teoria e pratica si incontrano e si rigenerano reciprocamente.

Navigare, osservare, riflettere e narrare diventano azioni intrecciate, momenti di un unico processo di apprendimento trasformativo. In questa dinamica, il mare non è soltanto ambiente naturale, ma *medium* pedagogico: un campo relazionale che invita a orientarsi nella complessità, a trasformare l'incertezza in occasione di conoscenza e a fare dell'instabilità una pratica di pensiero.

1.4 Metodologia della ricerca

La ricerca si colloca all'interno di un disegno qualitativo di tipo studio di caso³⁶, fondato sull'osservazione partecipante e sull'analisi narrativa dei vissuti. Il campo di indagine è costituito dall'esperienza educativa a bordo di *Amos FloatingLab*, condotta nel 2025 con

³¹ T. Ingold (2011), *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description*, cit; D. Massey (2005), *For Space*, Sage, London.

³² G. Biesta (2013), *The Beautiful Risk of Education*, cit; G. Biesta (2020), *World-Centred Education. A View for the Present...*, cit.

³³ N.K. Denzin - Y.S. Lincoln (a cura di) (2018), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.), Sage, Thousand Oaks, CA.

³⁴ M. Aime, D. Papotti (2023), *Il confine e la soglia. Antropologia e geografia delle frontiere...*, cit.

³⁵ T. Cresswell (2006), *On the Move. Mobility in the Modern Western World*, cit; S.L. Holloway, P. Kraftl, B. Jeffrey, D. Pupavac (2021), *Geographies of Education...*, cit.

³⁶ R.K. Yin (2018), *Case Study Research and Applications. Design and Methods* (6th ed.), Sage, Thousand Oaks, CA.

un gruppo di otto adolescenti, due educatori e due *skipper*, attraverso tre uscite di navigazione nella primavera-estate. L'approccio è interpretativo e partecipativo³⁷, orientato alla comprensione dei processi di apprendimento situato e delle dinamiche relazionali emergenti.

La raccolta dati si è articolata su tre fonti principali: (a) osservazioni partecipanti redatte quotidianamente dagli educatori; (b) diari di bordo individuali, compilati dai partecipanti al termine di ogni uscita; (c) artefatti narrativi e restituzioni collettive, prodotti in chiusura del percorso (testi, carte-dialogo, brevi narrazioni orali).

L'analisi è stata condotta attraverso un'Analisi Tematica³⁸, in fasi iterative di codifica, costruzione e revisione dei temi. La credibilità è stata garantita dalla triangolazione delle fonti, dal confronto tra ricercatori e dalle restituzioni dialogiche con il gruppo³⁹. Particolare attenzione è stata dedicata alla posizionalità del ricercatore-educatore, riflettendo sulle implicazioni etiche e relazionali del doppio ruolo⁴⁰.

Il quadro etico di riferimento si conforma alle linee guida della *British Educational Research Association* (2018) e alle normative europee sulla tutela dei dati personali. L'obiettivo non è produrre generalizzazioni, ma restituire validità ecologica all'esperienza, evidenziando i processi di trasformazione vissuti nel contesto reale della navigazione.

2. Il progetto *Amos FloatingLab*: navigare per ritrovarsi

2.1 Origine e finalità

L'esperienza di *Amos FloatingLab* prende corpo all'interno del progetto *Sulle ali del vento*, promosso dalla Cooperativa *Train de Vie* di Padova in collaborazione con l'associazione *Jod Enjoy APS-ASD*, con l'intento di affrontare in modo innovativo il crescente disagio giovanile. In Veneto, come nel resto d'Italia, la pandemia ha acuito condizioni di isolamento, ansia e fragilità relazionale tra i giovani.

Secondo i dati Istat (2023), oltre la metà degli adolescenti italiani dichiara di non sentirsi compresa dagli adulti, mentre il 14% dei minori vive in povertà assoluta. In questo contesto di vulnerabilità diffusa, *Sulle ali del vento* rappresenta una risposta educativa originale: un percorso esperienziale in barca a vela rivolto a giovani tra i 16 e i 25 anni che vivono situazioni di disagio emotivo, relazionale o economico.

La barca *Amos* – tredici metri di legno e memoria – porta con sé una storia di attraversamenti: nata per la navigazione d'altura e poi impiegata nei viaggi migratori nel

³⁷ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (a cura di) (2018), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.)..., cit.

³⁸ V. Braun, V. Clarke (2006), *Using thematic analysis in psychology*, in «Qualitative Research in Psychology», 3(2), pp. 77-101; V. Braun, V. Clarke (2019), *Thematic Analysis. A Practical Guide...*, cit.

³⁹ Y.S. Lincoln, E.G. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park, CA.

⁴⁰ R. Berger (2015), *Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research*, in «Qualitative Research», 15(2), pp. 219-234.

Mediterraneo, è stata recuperata e riconvertita in laboratorio educativo itinerante. In questa trasformazione materiale e simbolica si riflette la potenza pedagogica della frontiera come un luogo che non separa ma connette, dove ciò che era confine diventa soglia generativa.

All'interno del progetto, l'esperienza in mare è stata concepita come un percorso di apprendimento incarnato e cooperativo. Le attività – tre uscite tra maggio e giugno 2025, con otto adolescenti accompagnati da due educatori e due *skipper* – hanno previsto momenti di navigazione, vita di bordo e riflessione condivisa. Ogni gesto, dalla gestione delle vele alla preparazione dei pasti, è divenuto parte di un processo formativo in cui convivenza, rischio controllato e reciprocità costruiscono apprendimento.

Come evidenzia la squadra di progetto, l'ambiente ristretto e imprevedibile della barca «costringe a mettersi in gioco», a negoziare ruoli e collaborare per la sicurezza e la riuscita della navigazione. La dimensione educativa si intreccia così con quella simbolica: il mare, elemento instabile e mutevole, riflette la complessità della crescita e la necessità di imparare a gestire l'incertezza. In questo senso, *Amos FloatingLab* si configura come un dispositivo pedagogico e di ricerca in cui la pratica della navigazione diventa occasione per esplorare le dinamiche dell'apprendimento situato, della cooperazione e della trasformazione personale, in linea con le pedagogie esperienziali⁴¹ e con le più recenti prospettive di *blue pedagogy*⁴².

2.2 Struttura del percorso e metodologia educativa

Il programma si articola in tre uscite (maggio-giugno 2025), ciascuna della durata di circa otto ore. Ogni incontro prevede momenti di formazione tecnica alla navigazione, attività riflessive e condivisioni guidate. A bordo, otto partecipanti sono accompagnati da due *skipper* e un educatore.

L'equipaggio si configura come una *community of practice*⁴³, in cui ciascuno assume un ruolo attivo nella conduzione della barca e nella gestione della vita comune – cucinare, mantenere l'ordine, pianificare manovre, decidere insieme. Il mare introduce un elemento di imprevedibilità controllata, che richiede decisioni condivise, riconoscimento dei limiti individuali e attivazione delle risorse collettive.

La barca funziona come microcosmo educativo dove lo spazio limitato e l'interdipendenza trasformano l'ascolto e la collaborazione in prerequisiti essenziali della convivenza. Il gruppo vive in un ambiente fisicamente instabile che richiede equilibrio, attenzione reciproca e fiducia. Gli educatori adottano un approccio riflessivo⁴⁴, orientato alla co-costruzione del significato. Ogni giornata inizia con l'emersione delle aspettative,

⁴¹ J. Dewey (1938), *Experience and Education*, cit; D.A. Kolb (1984), *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development...*, cit.

⁴² O. Rantala, A. Valtonen (2023), *Pedagogies of the blue: Learning through aquatic environments* in «Environmental Education Research», 29(2), pp. 210–225.

⁴³ J. Lave, E. Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation...*, cit.

⁴⁴ D.A. Schön (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action...*, cit.

prosegue con la navigazione e si chiude con una condivisione collettiva per rielaborare emozioni, difficoltà e apprendimenti, secondo il ciclo esperienziale di Kolb⁴⁵.

La necessità di agire in sincronia richiama le teorie dell'*embodied cognition*⁴⁶: l'apprendimento nasce dal gesto e dal ritmo condiviso. *Amos*, sospesa tra terra e acqua, opera come dispositivo liminale che attiva processi di trasformazione e riappropriazione di sé.

2.3 Dimensione trasformativa e impatto educativo

La valutazione del progetto *Sulle ali del vento* si è basata su una triangolazione di fonti qualitative – osservazioni partecipanti, diari di bordo e restituzioni narrative – per esplorare i processi trasformativi individuali e collettivi generati dall’esperienza di navigazione. Seguendo i criteri di *credibility* e *transferability* delineati da Lincoln e Guba⁴⁷, l’analisi ha privilegiato la profondità dei vissuti rispetto alla generalizzabilità statistica, concentrandosi sulla coerenza interna dei significati emergenti.

Le evidenze raccolte sono state organizzate secondo una matrice di indicatori qualitativi che integra tre piani di osservazione – individuale, relazionale e comunitario – con l’obiettivo di cogliere la natura sistemica del cambiamento educativo.

Tabella n. 1. Indicatori qualitativi dei processi trasformativi osservati nel progetto *Sulle ali del vento* (2025)

Dimensione	Indicatori	Evidenze empiriche	Fonti di verifica
Benessere soggettivo e autoregolazione	Riduzione dell’ansia, calma, percezione di benessere	«Mi sentivo in pace guardando la laguna»; respirazione guidata; momenti di rilassamento	Diari individuali, note educatori
Competenze relazionali e cooperative	Ascolto reciproco, collaborazione nelle manovre, gestione dei conflitti	Coordinamento di gruppo; <i>turn-taking</i> ; linguaggio inclusivo	Osservazioni di bordo, restituzioni collettive
Autostima e agency	Assunzione di ruoli, responsabilità condivisa, uso di linguaggio tecnico	«Mi fido di me al timone»; «Siamo riusciti insieme»	Diari, artefatti narrativi
Appartenenza e fiducia	Percezione di gruppo, riconoscimento reciproco	«Sentirsi parte del tutto»; «Vorrei fare l’educatrice»	Condivisioni orali, carte-dialogo

L’analisi tematica⁴⁸ ha individuato tre traiettorie trasformative principali:

1. Dall’ansia alla regolazione, in cui la gestione delle emozioni passa attraverso il ritmo del respiro e la ritualità dei gesti tecnici;

⁴⁵ D.A. Kolb (1984), *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development...*, cit.

⁴⁶ L. Shapiro (2011), *Embodied Cognition*, Routledge, London-New York; S. Gallagher (2005), *How the Body Shapes the Mind...*, cit.

⁴⁷ Y.S. Lincoln, E.G. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry...*, cit.

⁴⁸ V. Braun, V. Clarke (2006), *Using thematic analysis in psychology...*, cit.; V. Braun - V. Clarke (2019), *Thematic Analysis. A Practical Guide...*, cit.

2. Dall'isolamento all'appartenenza, con la progressiva costruzione di un "noi navigante" che sostituisce l'individualismo difensivo con la fiducia reciproca;
3. Dalla passività all'*agency*, dove la partecipazione attiva alle manovre e alle decisioni rafforza l'autoefficacia e il senso di competenza.

Tali traiettorie si inscrivono nell'apprendimento trasformativo⁴⁹ e dialogano con l'*outdoor/adventure education*⁵⁰. L'interazione mare-barca-gruppo funge da co-fattore formativo, in linea con l'educazione ecologica⁵¹ e la *world-centred education*⁵². La narrazione individuale/collettiva consente di restituire i significati senza riduttivismi: "mi sentivo parte di qualcosa che si muove", scrive un ragazzo. In questa luce, la marginalità si configura come soglia abitabile, dove *agency* e reciprocità si attivano nella pratica coordinata della navigazione.

Dal punto di vista metodologico, l'approccio integrato adottato ha consentito di leggere la dimensione trasformativa non come effetto lineare, ma come processo emergente da un sistema relazionale complesso. L'interazione tra mare, barca e gruppo ha agito da co-fattore formativo, rendendo visibile ciò che Ingold⁵³ definisce *educazione ecologica*: un apprendere attraverso l'ambiente, non semplicemente dentro l'ambiente. Tale prospettiva dialoga con la *world-centred education* di Biesta⁵⁴, dove il soggetto si forma nell'apertura al mondo e nella responsabilità verso di esso.

La narrazione individuale e collettiva, utilizzata come dispositivo riflessivo, ha permesso di restituire i significati condivisi senza ridurre la complessità dei vissuti. Nei diari e nelle parole dei partecipanti, la frontiera non appare più come margine o rischio, ma come soglia abitabile: «Mi sentivo parte di qualcosa che si muove», scrive un ragazzo – un'immagine che sintetizza il senso profondo di questa esperienza di educazione liminale.

In questa prospettiva, la marginalità non è un bordo da espellere, ma una soglia da abitare, uno spazio di passaggio in cui *agency* e reciprocità si attivano nella pratica coordinata della navigazione. La barca diventa così un laboratorio trasformativo, dove il movimento e la cooperazione rendono visibile la potenza educativa dell'instabilità e la possibilità di una pedagogia situata della frontiera.

Conclusioni. Abitare la soglia, generare possibilità

L'esperienza di *Amos FloatingLab* invita a ripensare la frontiera non come un limite da superare, ma come una condizione educativa da abitare. In questo spazio sospeso tra terra e acqua, tra sicurezza e rischio, la conoscenza si manifesta come processo sistemico e relazionale, generato dall'incontro, dal movimento e dalla necessità di cooperare

⁴⁹ J. Mezirow (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.

⁵⁰ C. Gidlow et al. (2023), *Conceptualising the power of outdoor adventure activities for subjective well-being*, in «Frontiers in Psychology»..., cit.; C. Fiennes, E. Oliver, K. Dickson, D. Escobar, A. Romans, S. Oliver (2015), *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning, Giving Evidence & Institute for Outdoor Learning*, London.

⁵¹ T. Ingold (2011), *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description...*, cit.

⁵² G. Biesta (2020), *World-Centred Education. A View for the Present...*, cit.

⁵³ T. Ingold (2011), *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description...*, cit.

⁵⁴ G. Biesta (2020), *World-Centred Education. A View for the Present...*, cit.

per mantenere la rotta. La barca, con la sua instabilità e la sua costante richiesta di equilibrio, diventa un laboratorio vivente della complessità, un luogo in cui si impara a stare nell'incertezza, ad accogliere l'imprevisto e a riconoscere il valore trasformativo della relazione⁵⁵.

I risultati emersi dal progetto *Sulle ali del vento* mostrano come, anche in tempi brevi, la frontiera possa farsi generativa. Nei diari di bordo e nelle restituzioni narrative, i giovani partecipanti raccontano un passaggio visibile composto da emozioni di paura e chiusura a sentimenti di calma, fiducia e appartenenza. Le manovre condivise, la gestione della barca, i momenti di ascolto e di narrazione hanno consentito di trasformare vissuti di vulnerabilità in esperienze di competenza e di cura reciproca. In questo scenario, il mare si rivela co-educatore⁵⁶, capace di amplificare la consapevolezza di sé e di generare processi di autoregolazione emotiva.

Limiti e trasferibilità

È evidente che il disegno di caso singolo, il numero contenuto di uscite (tre) e di partecipanti (otto) e l'orizzonte temporale ridotto limitano la generalizzabilità statistica dei risultati. Tuttavia, la validità del contributo risiede nella *descrizione densa*, nella triangolazione delle fonti e nella riflessività del percorso. La *transferability* riguarda contesti educativi accomunati da condizioni di liminalità – ambienti naturali, gruppi eterogenei, convivenze situate – a patto di curare l'adattamento contestuale e il presidio etico delle pratiche.

La riconversione di *Amos* da mezzo di sopravvivenza a laboratorio educativo incarna concretamente una pedagogia della soglia che non mira a cancellare il passato, ma trasformarlo in memoria viva e in risorsa per la convivenza. In questa trasfigurazione la frontiera rivela il suo potenziale etico ed educativo, diventando spazio di cura, dove il limite si fa luogo d'incontro e la fragilità, occasione di apprendimento.

Sul piano metodologico, la ricerca ha confermato la validità di un approccio qualitativo e interpretativo, fondato su triangolazione delle fonti, riflessività e partecipazione attiva⁵⁷. La *credibility* è stata garantita dal confronto continuo tra ricercatori e partecipanti; la *transferability* dalla descrizione densa dei contesti e dei processi; la *dependability* e la *confirmability* dalla tracciabilità delle decisioni analitiche e dall'uso sistematico dei diari di campo⁵⁸. Questa attenzione al rigore metodologico consente di leggere

⁵⁵ G. Biesta (2020), *World-Centred Education. A View for the Present*, cit; Morin E. (1994), *La Méthode. 4. Les Idées...*, cit.

⁵⁶ T. Ingold (2011), *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description*, Routledge, London-New York.

⁵⁷ Y.S. Lincoln, E.G. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, cit; N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (a cura di) (2018), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.)..., cit.

⁵⁸ R. Berger (2015), *Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research...*, cit.

l'esperienza non come episodio isolato, ma come modello operativo di pedagogia situata, trasferibile in altri contesti di frontiera educativa.

Dal punto di vista pedagogico, *Amos FloatingLab* concretizza un paradigma innovativo della frontiera come spazio di apprendimento e cittadinanza. La vita di bordo, con la sua necessità di collaborazione e di negoziazione continua, rende operative le differenze e trasforma l'interdipendenza in risorsa. La cooperazione necessaria per navigare diventa metafora del vivere insieme in società: la direzione non si trova nella solitudine, ma nella relazione, e nessuno può mantenere la rotta da solo.

L'esperienza dimostra che la marginalità, se abitata con cura e consapevolezza, può trasformarsi in motore di innovazione educativa. I contesti fragili, periferici o in transizione – come il mare e i giovani che lo attraversano – offrono l'opportunità di costruire nuove grammatiche della relazione, dell'apprendimento e della convivenza. Educare alle frontiere significa, allora, sostenere la vulnerabilità come dimensione costitutiva dell'educare, riconoscendo, con Biesta⁵⁹, che ogni atto educativo comporta *The beautiful risk of education*: l'esposizione reciproca che rende possibile la soggettivazione.

Ne deriva una figura dell'educatore come mediatore di soglie: colui che accompagna e orienta senza sostituire, che apre spazi di possibilità e sostiene la trasformazione. In prospettiva, *Amos FloatingLab* può essere considerato un prototipo di pedagogia liminale, situata ed ecologica, in cui la soglia diventa laboratorio di trasformazione personale e collettiva.

Come in mare, anche nell'educazione la rotta non si traccia una volta per tutte, ma si costruisce insieme, nel vento e nelle onde, nella continua ricerca di equilibrio tra autonomia e solidarietà. È in questa navigazione condivisa che la frontiera rivela la sua forza generativa: non come linea di separazione, ma come orizzonte di possibilità per un'educazione alla complessità, alla cura e alla coesistenza.

Ringraziamenti

Le autrici desiderano esprimere un sentito ringraziamento a Elena Nobile della *Coooperativa Train de Vie* per la progettazione e la realizzazione del progetto *Sulle ali del vento* e per averlo condiviso con noi, consentendoci di partecipare alle uscite a vela.

Un grazie speciale va a Ilaria e Ludovico Rocca dell'associazione *Jod Enjoy APS-ASD* per il loro contributo appassionato, accogliente, entusiasta e competente alla realizzazione del progetto *Amos FloatingLab*.

Bibliografia

- Aime M., Papotti D. (2023), *Il confine e la soglia. Antropologia e geografia delle frontiere*, Einaudi, Torino.
- Bateson G. (1979), *Mind and Nature. A Necessary Unity*, Dutton, New York.

⁵⁹ G. Biesta (2013), *The Beautiful Risk of Education*, cit; G. Biesta (2020), *World-Centred Education. A View for the Present...*, cit.

- Berger R. (2015), *Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research*, in «Qualitative Research», 15(2), pp. 219-234.
- Biesta G. (2013), *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder, CO.
- Biesta G. (2020), *World-Centred Education. A View for the Present*, Routledge, London.
- Bocchi G., Ceruti M. (1985), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- Borelli M. (2024), *Pedagogia dell'avventura*, Carocci, Roma.
- Braun V., Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, in «Qualitative Research in Psychology», 3(2), pp. 77-101.
- Braun V., Clarke V. (2019), *Thematic Analysis. A Practical Guide*, Sage, London.
- Brookfield S. (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Brown M., Beames S. (2012), *Adventure Education. An Introduction*, Routledge, London-New York.
- Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bruner J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Canevaro A. (1996), *Pedagogia speciale dell'inclusione*, Mondadori, Milano.
- Cresswell T. (2006), *On the Move. Mobility in the Modern Western World*, Routledge, London-New York.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (a cura di) (2018), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.), Sage, Thousand Oaks, CA.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, New York.
- Fiennes C., Oliver E., Dickson K., Escobar D., Romans A., Oliver S. (2015), *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning, Giving Evidence & Institute for Outdoor Learning*, London.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.
- Gallagher S. (2005), *How the Body Shapes the Mind*, Oxford University Press, Oxford.
- Gidlow C. et al. (2023), *Conceptualising the power of outdoor adventure activities for subjective well-being*, in «Frontiers in Psychology», 14, pp. 126-277.
- Gruenewald D.A. (2003), *The best of both worlds: A critical pedagogy of place*, in «Educational Researcher», 32(4), pp. 3-12.
- Holloway S.L., Kraftl P., Jeffrey B., Pupavac D. (2021), *Geographies of Education*, Routledge, London.
- Ingold T. (2011), *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description*, Routledge, London-New York.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lincoln Y.S., Guba E.G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park, CA.
- Massey D. (2005), *For Space*, Sage, London.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1980), *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, D. Reidel, Dordrecht.

- M. Merleau-Ponty (1976), *Phénoménologie de la perception* (1945), Librairie Gallimard, Paris.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Meyer J.H.F., Land R. (2006), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, London-New York.
- Morin E. (1985), *La Méthode. 1. La Nature de la Nature*, Seuil, Paris.
- Morin E. (1994), *La Méthode. 4. Les Idées*, Seuil, Paris.
- Orr D. (1992), *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*, SUNY Press, Albany.
- Perrenoud P. (2001), *La pratique réflexive dans les métiers de l'éducation*, ESF, Paris.
- Priest S., Gass M.A. (2017), *Effective Leadership in Adventure Programming (3rd ed.)*, Human Kinetics, Champaign, IL.
- Rantala O., Valtonen A. (2023), *Pedagogies of the blue: Learning through aquatic environments* in «Environmental Education Research», 29(2), pp. 210-225.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Shapiro L. (2011), *Embodied Cognition*, Routledge, London-New York.
- Shapiro L. (2019), *Embodied Cognition (2nd ed.)*, Routledge, London-New York.
- Sterling S. (2001), *Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change*, Green Books, Totnes.
- Turner V. (1969), *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, Aldine, Chicago.
- UNESCO (2017), *Ocean Literacy for All. A Toolkit*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2021-2030), *United Nations Decade of Ocean Science for Sustainable Development, Intergovernmental Oceanographic Commission (IOC)*, Paris.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Yin R.K. (2018), *Case Study Research and Applications. Design and Methods (6th ed.)*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Zanelli P. (1990), *Educazione e complessità*, Clueb, Bologna.



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

