



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 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	

EDITORIALE

EDUCARE ALLE FRONTIERE. SAPERI, PRATICHE E MEMORIE DAI “MARGINI”

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina



Le *frontiere* rappresentano oggi uno dei luoghi più significativi per comprendere le trasformazioni sociali, culturali ed educative che attraversano il nostro tempo. Esse non coincidono soltanto con i confini geografici tra Stati e territori, ma si configurano sempre più come spazi pedagogici, simbolici, politici e relazionali nei quali si intrecciano appartenenze, differenze, conflitti, memorie e possibilità di incontro.

In questo scenario, la pedagogia è chiamata a confrontarsi con la complessità delle esperienze che prendono forma ai margini, nelle periferie materiali ed esistenziali, nelle zone di contatto tra storie, culture, linguaggi e identità.

Questo numero di Quaderni di Intercultura, che ha come *fil rouge* il tema *Educare alle frontiere. Saperi, pratiche e memorie dai margini*, nasce dall'esigenza di interrogare criticamente tali spazi, superando una visione che associa il margine esclusivamente alla privazione o all'esclusione.

I margini, infatti, possono essere letti come luoghi generativi di conoscenza, laboratori di innovazione educativa e sociale, contesti nei quali prendono forma nuove modalità di abitare il mondo e di costruire relazioni. Essi costituiscono osservatori privilegiati per comprendere i processi di inclusione ed esclusione che caratterizzano le società contemporanee e per ripensare il ruolo dell'educazione nella promozione della giustizia sociale e culturale.

I contributi che seguono affrontano il tema delle frontiere attraverso prospettive disciplinari differenti e molteplici metodologie. Ma soprattutto il lettore noterà quanto le riflessioni teoriche dialoghino con le esperienze educative realizzate nei contesti migratori, nelle aree periferiche, nei territori segnati da fragilità economiche e sociali, nei

luoghi della memoria e nelle comunità attraversate da processi di trasformazione culturale.

Emergono, così, narrazioni capaci di restituire voce a soggetti e gruppi spesso relegati ai margini dei discorsi pubblici e delle rappresentazioni dominanti.

Il numero, che dedica particolare attenzione al rapporto tra memoria e educazione, si avvale di un chiavistello privilegiato, quello secondo cui le memorie dei confini, delle migrazioni, degli spostamenti forzati e delle appartenenze plurime rappresentano risorse fondamentali per la costruzione di percorsi educativi orientati al dialogo interculturale. Ricostruire le storie individuali e collettive significa, in ultima analisi, riconoscere la dignità delle esperienze vissute e promuovere processi di cittadinanza inclusiva fondati sul riconoscimento reciproco.

I saggi pubblicati, dopo un attento lavoro di revisione, mettono in evidenza la pluralità delle frontiere educative. Alcune sono territoriali e geografiche, come quelle che attraversano le comunità montane; altre sono linguistiche e culturali; altre ancora emergono nei processi di costruzione dell'alterità e nelle forme storiche di esclusione sociale. In ogni caso, l'educazione appare come un dispositivo capace sia di riprodurre disuguaglianze e gerarchie sia, al contrario, di costruire inclusione, riconoscimento e partecipazione.

In questa prospettiva si colloca, certamente, il contributo di Sara Maria Carolina Trevisan, che ricostruisce l'esperienza delle scuole di montagna valdostane nel secondo dopoguerra attraverso la figura di Sergio Bosonetto e l'influenza della pedagogia di Célestin Freinet. La scuola rurale emerge come autentica "frontiera educativa", luogo di incontro tra oralità e scrittura, tradizione e innovazione, cultura locale e cittadinanza democratica. Le pratiche cooperative, la valorizzazione della lingua materna, il recupero della memoria collettiva e del paesaggio come risorsa didattica mostrano come i territori periferici possano trasformarsi in laboratori di sperimentazione pedagogica e giustizia sociale. In queste esperienze la marginalità geografica si converte in opportunità educativa, capace di interrogare criticamente i modelli scolastici centrali e uniformanti.

La dimensione linguistica delle frontiere è approfondita nel contributo di Elisa Zane e Cristian Righettini, dedicato alle comunità ladine, mòchene e cimbre del Trentino. Le loro riflessioni mostrano come il plurilinguismo rappresenti non soltanto una realtà culturale da tutelare, ma anche una straordinaria risorsa educativa. Le lingue minoritarie diventano veicoli di memoria, identità e appartenenza, favorendo processi di inclusione e dialogo interculturale. Le pratiche di *translanguaging*, l'immersione linguistica e il coinvolgimento delle comunità locali delineano modelli pedagogici innovativi capaci di coniugare radicamento territoriale e apertura al mondo. Le montagne trentine emergono così come spazi di mediazione culturale nei quali la pluralità linguistica diventa strumento di cittadinanza democratica e di coesione sociale.

Una diversa e più problematica configurazione della frontiera emerge invece dal contributo di Bomi Yi, dedicato all'educazione dei meticci nell'Eritrea coloniale italiana. Attraverso un'approfondita analisi storica e archivistica, il saggio mostra come la scuola e le istituzioni educative siano state utilizzate per tracciare rigidi confini razziali e sociali. I bambini italo-eritrei, collocati in una posizione liminale tra colonizzatori e colonizzati, sperimentarono una condizione di esclusione che trovò nell'educazione uno strumento

di controllo e segregazione. Le “frontiere interiori” costruite dal colonialismo rivelano come i processi educativi possano essere utilizzati per definire appartenenze e alterità, ma invitano anche a riflettere criticamente sul ruolo della memoria storica nella costruzione di una pedagogia decoloniale e realmente inclusiva.

Il contributo di Andrea Traverso e Sissi Pagano propone una rilettura dei CPIA quali autentiche frontiere educative contemporanee. Gli autori mostrano come questi contesti, spesso collocati ai margini del sistema scolastico e percepiti riduttivamente come luoghi destinati all’alfabetizzazione linguistica degli stranieri, siano in realtà laboratori pedagogici nei quali si intrecciano educazione degli adulti, mediazione interculturale e costruzione di cittadinanze plurali. Le storie migratorie, i percorsi interrotti e le vulnerabilità sociali incontrano qui pratiche di riconoscimento e valorizzazione delle soggettività, facendo emergere la natura dei CPIA come “soglie esistenziali” capaci di sostenere processi di trasformazione individuale e collettiva.

Una prospettiva complementare è offerta dal contributo di Alice Rizzi, Valentina Berardinelli e Giusi Antonia Toto, che analizza le esperienze di alfabetizzazione digitale nei CPIA del Mezzogiorno. In questo caso la frontiera assume la forma del rapporto tra inclusione e divario digitale. La ricerca evidenzia come le competenze tecnologiche non costituiscano soltanto abilità tecniche, ma rappresentino strumenti di *empowerment*, partecipazione sociale e accesso ai diritti.

Per molti adulti migranti e soggetti vulnerabili, il digitale diviene una risorsa per costruire autonomia, interagire con le istituzioni e rafforzare il proprio senso di cittadinanza. I CPIA emergono così come laboratori di resilienza e innovazione sociale, nei quali la lotta alle nuove forme di esclusione passa attraverso la costruzione di competenze critiche e relazionali.

Il tema della frontiera come spazio di attraversamento e di trasformazione trova una suggestiva rappresentazione nel saggio di Lorena Rocca e Silvia Stocco, dedicato all’esperienza di *Amos FloatingLab*. La riconversione di una barca utilizzata nei viaggi migratori in laboratorio educativo itinerante costituisce una metafora potente della possibilità di trasformare il confine in occasione di apprendimento. La navigazione diventa, così, pratica pedagogica incarnata, esperienza di cooperazione, responsabilità condivisa e costruzione di fiducia reciproca. Attraverso il mare, la soglia, il movimento e l’incertezza, giovani in condizioni di fragilità sperimentano percorsi di crescita, mostrando come la marginalità e la vulnerabilità possano diventare risorse educative e luoghi di generazione di nuove appartenenze.

Il saggio di Simona Gatto, poi, riflette sulle frontiere interiori dell’educazione mediante il contributo dedicato alla figura di Stanislas Tomkiewicz, psichiatra franco-polacco la cui esperienza biografica, segnata dalla permanenza nel ghetto di Varsavia e dalla deportazione a Bergen-Belsen, diviene terreno di elaborazione pedagogica sul rapporto tra trauma, adolescenza e resilienza. Attraverso l’analisi de *L’adolescenza rubata*, il saggio mostra come le frontiere educative non si collochino soltanto nei territori geografici o nelle periferie sociali, ma attraversino anche le esistenze dei soggetti più vulnerabili, specialmente quando la violenza, la guerra, l’abbandono o la marginalità inter-

rompono i normali percorsi di crescita. In questa prospettiva, l'adolescenza negata rappresenta una delle forme più profonde di esclusione, capace di incidere sulla costruzione dell'identità e sulle possibilità di progettazione del futuro.

Per completare il quadro teorico e tematico del fascicolo, ulteriori contributi consentono di ampliare la riflessione sulle frontiere educative come fenomeni territoriali, simbolici, culturali e istituzionali.

In questa direzione si colloca il saggio di Edoardo Renzi, che sposta l'attenzione sulle *frontiere interne* che attraversano il territorio italiano. Attraverso l'analisi delle disuguaglianze nell'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia, l'autore mostra come i confini non coincidano necessariamente con linee geopolitiche, ma possano assumere la forma di divari territoriali, economici e sociali che limitano concretamente l'esercizio del diritto all'educazione. Le profonde differenze tra regioni, in particolare tra Nord e Sud, evidenziano l'esistenza di una geografia diseguale delle opportunità, nella quale il luogo di nascita continua a influenzare significativamente le possibilità di sviluppo individuale e collettivo. La riflessione proposta invita a considerare i servizi per l'infanzia come infrastrutture fondamentali di giustizia sociale e cittadinanza educativa, capaci di contrastare lo svantaggio fin dai primi anni di vita.

Una significativa prospettiva storica sulle frontiere educative interne è offerta anche dal contributo di Emilio Conte, dedicato al ruolo della rivista «Nord e Sud» nel dibattito pedagogico e scolastico dell'Italia del secondo dopoguerra. Attraverso l'analisi delle posizioni di esponenti del meridionalismo liberaldemocratico quali Francesco Compagna, Manlio Rossi Doria e Rocco Scotellaro, il saggio mostra come le periferie scolastiche del Mezzogiorno rappresentassero una delle più evidenti linee di frattura del Paese. Le condizioni di povertà educativa, l'analfabetismo, l'insufficienza dell'edilizia scolastica e la distanza tra istituzioni e comunità locali delineavano una frontiera non geografica, ma sociale e culturale, che attraversava l'Italia repubblicana nel momento stesso in cui essa tentava di ricostruire la propria identità democratica. Particolarmente significativa è la riflessione sulla scuola rurale e sull'educazione popolare, interpretate come strumenti di emancipazione collettiva capaci di connettere cultura, territorio e partecipazione civile.

L'attenzione al dato concreto, all'osservazione delle realtà locali e alla valorizzazione delle risorse delle comunità meridionali restituisce un'immagine dell'educazione come leva di riscatto e di coesione nazionale. In questa prospettiva, la scuola emerge come luogo privilegiato per ridurre le distanze tra centro e periferia, trasformando i margini da spazi di esclusione a laboratori di cittadinanza e democrazia.

Una diversa interpretazione della frontiera emerge dal contributo di Veronica Riccardi, dedicato alla figura e all'opera di Leonardo Zanier, poeta, educatore e intellettuale dell'emigrazione italiana. Attraverso la sua poesia, il confine viene sottratto alla rappresentazione esclusivamente separativa per trasformarsi in spazio di incontro, dialogo e costruzione di nuove appartenenze. La scelta di scrivere in lingua carnica, l'attenzione alle esperienze migratorie e alle identità marginali, la valorizzazione delle memorie collettive restituiscono una visione educativa del confine come "con-fine", luogo di relazione e di reciproco riconoscimento. In questa prospettiva, la poesia diventa strumento

pedagogico capace di educare alla complessità, alla pluralità linguistica e culturale, favorendo processi di apertura all'altro e di educazione alla cittadinanza democratica.

La dimensione globale delle frontiere educative è ulteriormente approfondita dal contributo di Antonio Ragusa, Iker Omar Belsaguy e Vincenzo Galatro, dedicato al rapporto tra immigrazione messicana e istruzione universitaria. Gli autori interpretano l'Università come uno spazio strategico di trasformazione sociale, chiamato a ridefinire quei confini istituzionali e culturali che spesso producono esclusione e marginalizzazione degli studenti migranti. Attraverso pedagogie inclusive, pratiche culturalmente responsive e il riconoscimento delle narrazioni migratorie come risorse formative, l'istruzione superiore può contribuire alla costruzione di nuove forme di cittadinanza, appartenenza e giustizia sociale. Particolarmente significativa è l'attenzione riservata alle esperienze delle studentesse migranti, nelle quali si intrecciano questioni di genere, mobilità e accesso alle opportunità educative. In questo caso la frontiera non è soltanto un luogo fisico, ma una condizione esistenziale che interpella direttamente le responsabilità educative delle istituzioni accademiche.

A completare il mosaico di riflessioni proposto dal fascicolo, i contributi di Alessandra Mussi, Sara Cesari e Chiara Bove, Jole Orsenigo e Samuele Casartelli, e Francesca Marone, Maria Navarra e Lorenzo Salemme consentono di approfondire ulteriormente il rapporto tra educazione, territorio, appartenenza e trasformazione sociale, ampliando la nozione stessa di frontiera educativa.

Il contributo di Mussi, Cesari e Bove propone una prospettiva particolarmente significativa attraverso il concetto di *place attachment*, inteso come legame affettivo e identitario tra le persone e i luoghi che abitano. Le autrici mostrano come le scuole multiculturali situate nelle periferie urbane possano diventare autentiche frontiere educative, nelle quali si negoziano quotidianamente inclusione ed esclusione, appartenenza e marginalità. Attraverso la riflessione teorica e l'analisi di un'esperienza realizzata nel quartiere San Siro di Milano, emerge come la qualità degli spazi scolastici e la possibilità di partecipare alla loro trasformazione influiscano profondamente sul senso di appartenenza degli studenti, in particolare di quelli con *background* migratorio. La scuola appare, così, non soltanto come luogo di istruzione, ma come spazio relazionale e simbolico capace di contrastare la dispersione scolastica e di promuovere forme di cittadinanza interculturale. La frontiera diviene, in questo caso, una soglia abitabile che permette di costruire radicamento e riconoscimento reciproco.

Una diversa, ma complementare, prospettiva emerge dal saggio di Orsenigo e Casartelli, che descrive un'esperienza di pedagogia sociale realizzata nel quartiere romano di Tor Bella Monaca, uno dei contesti urbani maggiormente segnati da vulnerabilità e disuguaglianze. Attraverso laboratori artistici che hanno portato alla realizzazione collettiva di un mosaico destinato a uno spazio pubblico del quartiere, gli autori mostrano come l'inclusione non possa essere ridotta a una semplice dichiarazione di principio, ma debba tradursi nella costruzione di autentici dispositivi educativi di partecipazione. L'opera realizzata dai bambini e dalle bambine diviene metafora concreta della possibilità di trasformare i margini in luoghi di bellezza, riconoscimento e cittadinanza attiva. In

questa esperienza, la frontiera coincide con la distanza che separa il centro dalla periferia, ma anche con quella che divide invisibilità e protagonismo, esclusione e possibilità di immaginare il futuro.

L'educazione viene interpretata, dunque, come uno spazio intermedio capace di mettere in relazione mondi differenti e di ampliare concretamente i campi di esperienza dei soggetti coinvolti.

Il contributo di Marone, Navarra e Salemmè sposta, infine, l'attenzione sul quartiere di Bagnoli, periferia urbana segnata dalle profonde ferite lasciate dalla deindustrializzazione e dai conflitti ambientali. Attraverso il racconto dell'esperienza del progetto Caledoscopio e della costruzione del Manifesto per l'Educazione Diffusa della Comunità Educante di Bagnoli, il saggio propone una concezione dell'educazione come pratica di cura, rigenerazione e responsabilità collettiva.

In questo contesto, la frontiera coincide con i margini urbani colpiti dalla povertà educativa, ma anche con i confini tra istituzioni e comunità, tra memoria e futuro, tra degrado e possibilità di rinascita. Il patrimonio culturale, i beni comuni, le reti associative e l'apprendimento informale vengono interpretati come dispositivi pedagogici capaci di ricucire fratture sociali e territoriali. Particolarmente significativa è l'idea della comunità educante come soggetto collettivo che trasforma il territorio stesso in uno spazio diffuso di apprendimento, inclusione e partecipazione democratica.

Questi contributi consentono di cogliere una delle intuizioni più profonde che attraversano l'intero numero monografico, ovvero che le frontiere educative non debbano ritenersi soltanto luoghi di passaggio o di separazione, ma spazi da abitare, trasformare e rigenerare. Che si tratti delle periferie milanesi, romane o napoletane, delle scuole multiculturali, dei laboratori artistici, dei patti educativi di comunità o delle pratiche di educazione diffusa, emerge con forza la necessità di una pedagogia capace di costruire appartenenza laddove prevale la frammentazione e di generare legami laddove dominano esclusione e invisibilità.

Un'ulteriore prospettiva sulle frontiere educative contemporanee è proposta dal contributo di Patrizia Panarello, che affronta il tema dell'Educazione Globale nel Mediterraneo attraverso il progetto *Edutainment* e la realizzazione di cofanetti didattici rivolti a insegnanti ed educatori. In questo caso, la frontiera assume una dimensione al tempo stesso culturale, psicologica e politica, identificandosi con quei meccanismi di "negazione costruita" che producono esclusione, auto-esclusione e limitazione delle opportunità educative. Il saggio mostra come tali dinamiche, spesso interiorizzate dai soggetti più vulnerabili, possano essere contrastate mediante percorsi educativi fondati sul pensiero critico, sulla partecipazione attiva, sulla valorizzazione delle differenze e sulla costruzione di competenze globali. La prospettiva della *Global Education* consente di collegare le questioni locali alle grandi sfide del nostro tempo – dalla sostenibilità ambientale alla giustizia sociale, dalla pace all'interculturalità – delineando un'educazione orientata alla cittadinanza planetaria e alla trasformazione sociale. Particolarmente significativa è l'attenzione riservata alle metodologie partecipative, ai linguaggi ludici e narrativi e ai processi di *empowerment*, che trasformano l'apprendimento in uno spazio di emancipazione individuale e collettiva. Il Mediterraneo emerge così come una frontiera simbolica e concreta, luogo di incontro tra culture, memorie e progettualità future,

all'interno del quale l'educazione è chiamata a promuovere nuove forme di consapevolezza, responsabilità e inclusione.

Nel loro insieme, tutti i contributi raccolti nel fascicolo delineano una pedagogia delle frontiere fondata sulla memoria, sulla cura, sulla partecipazione e sulla giustizia sociale. Dalle aree montane alle periferie urbane, dalle minoranze linguistiche alle migrazioni contemporanee, dalle esperienze coloniali alle nuove vulnerabilità educative, i margini emergono come luoghi privilegiati di osservazione e di innovazione.

Essi non rappresentano più semplicemente ciò che resta fuori dal centro, ma diventano laboratori di futuro nei quali si sperimentano nuove forme di cittadinanza, appartenenza e convivenza interculturale. In questa prospettiva, educare alle frontiere significa imparare a riconoscere nei confini non un limite, ma una possibilità generativa di incontro, trasformazione e costruzione condivisa del bene comune.

SEZIONE MONOGRAFICA

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

EDUCARE I METICCI: SULLE FRONTIERE RAZZIALI E SCOLASTICHE NELL'ERITREA COLONIALE ITALIANA

Bomi Yi*

Università degli Studi di Roma Tre



Nell'Eritrea coloniale italiana, i meticci costituivano una presenza liminale e problematica all'interno della rigida gerarchia razziale imposta dal regime. I meticci non erano pienamente accettati né dalla comunità italiana, né da quella locale. Tale ambiguità identitaria si rifletteva anche nel percorso dell'istruzione. Il presente contributo analizza lo statuto giuridico e sociale dei meticci nella colonia Eritrea durante il periodo coloniale, con particolare attenzione al ruolo dell'educazione nella costruzione delle condizioni ideologiche e relazionali, integrando studi precedenti con fonti archivistiche inedite.

In colonial Italian Eritrea, mixed-race children occupied a liminal and problematic position within the rigid racial hierarchy imposed by the regime. They were neither fully accepted by the Italian community nor by the local population, and this ambiguous identity was reflected in their educational experiences. This contribution examines the legal and social status of mixed-race children in Eritrea during the colonial period, with particular attention to the role of education in shaping ideological and social conditions, drawing on both previous scholarship and unpublished archival sources.

Parole chiave: Meticcio, Eritrea, colonizzazione, fascismo.

Key words: Mixed race, Eritrea, colonization, fascism.

In molti contesti coloniali, i meticci¹ erano percepiti come una presenza ambivalente, ma soprattutto come una minaccia: fattore di sovversione, pericolo per il prestigio dei

* Dottoranda in *Teoria e Ricerca Educativa e Sociale* presso l'Università Roma Tre. Email: bomi.yi@uniroma3.it. Il suo progetto di ricerca si focalizza sulle scuole italiane in Eritrea durante l'epoca coloniale.

¹ In Eritrea, il termine «meticcio» indicava i figli di padre italiano e madre autoctona e rifletteva una visione denigratoria dei matrimoni misti, implicando l'accettazione di concetti come le gerarchie di sangue e l'ideale di una razza «pura». Pur consapevole delle connotazioni negative, utilizzo «meticcio» per trattare dei gruppi sociali presenti in colonia, evidenziandone le implicazioni sociali e culturali.

bianchi e simbolo di presunta decadenza morale europea. Stoler osserva che il loro ruolo non consisteva tanto nel rappresentare il rischio degli stranieri ai confini, quanto nell'offesa interna agli stati-nazione europei, incarnando quelle *Interior frontiers*² cui Fichte attribuiva le divisioni interne e la fragilità della coesione nazionale.

In Eritrea, il meticcio italo-eritreo emerse come fenomeno storico legato alla nascita della colonia e ai primi contatti tra italiani e popolazione locale. Generato soprattutto dal concubinato³, fu favorito dallo squilibrio numerico di genere tra gli italiani⁴. Fin dalle prime fasi della colonizzazione, il concubinato tra italiani e donne autoctone, praticato da uomini di diversi strati sociali, generò una discendenza numerosa. Nel 1931, i figli di madre eritrea registrati nelle liste di stato civile ammontavano a 515, su un totale di 4.188 italiani⁵.

Rappresentava «una categoria di persone speciale perché di difficile collocazione nell'ordine coloniale, non risultando ascrivibile pienamente né a quella dei colonizzatori italiani, né a quella della società locale»⁶. I padri italiani dei meticci non erano legalmente obbligati al riconoscimento dei figli; ciò risultava evidente soprattutto nei casi di rimpatrio paterno, quando molti bambini nati da unioni miste restavano affidati alle madri autoctone senza essere riconosciuti.

I meticci, i cui tratti fisici rivelavano la paternità europea, erano spesso emarginati anche dalla comunità locale. A ciò si aggiungeva la credenza diffusa tra molte tribù secondo cui essi erano considerati «apportatore di disgrazia ai raccolti ed al bestiame della

² Il concetto di *Interior frontiers*, elaborato da Johann Gottlieb Fichte agli inizi dell'Ottocento, risulta utile per interpretare la condizione del meticcio nelle società coloniali. La nozione indica un confine non meramente geografico, ma interno al corpo politico e sociale: una linea invisibile che separa e insieme connette, definendo chi rientra nel "noi" e chi viene percepito come irrimediabilmente "altro". Si veda A.L. Stoler (2002), *Interior Frontiers. Essays on the Entrails of Inequality*, online edn., Oxford Academic, New York, in: <https://academic.oup.com/book/43916/chapter/371059628>.

³ G.E. Del Monte (1940), *Il meticcio nella sua tragica realtà*, in «Africa Italiana», III, gennaio 1940, fasc. 1, p. 13. Il concubinato fra uomini italiani e donne africane, noto nelle colonie italiane del Corno d'Africa come "madamato", indica una forma di convivenza stabile, priva di riconoscimento giuridico ma ampiamente tollerata fin dalle prime fasi della colonizzazione. Più che una semplice relazione privata, esso si inseriva nelle gerarchie coloniali di genere e di etnia, contribuendo alla definizione dei rapporti di potere tra colonizzatori e popolazioni autoctone. Con il progresso irrigidimento della legislazione razziale fascista, il madamato venne dapprima delegittimato e successivamente criminalizzato. Sul fenomeno si vedano, G. Barrera (2004), *Sex, Citizenship and the State: The Construction of the Public and Private Spheres in Colonial Eritrea*, in P. Willson (2004) (a cura di), *Gender, Family and Sexuality: The Private Sphere in Italy 1860-1945*, Palgrave Macmillan, London, pp. 157-172; A. McClintock (1995), *Imperial leather. Race, gender and sexuality in the colonial contest*, Routledge, London; B. Sorgoni (1998), *Parole e corpi. Antropologia, discorso giuridico e politiche sessuali interrazziali nella colonia Eritrea, 1890-1941*, Liguori, Napoli; C. Volpato (2009), *La violenza contro le donne nelle colonie italiane. Prospettive psicosociali di analisi*, in «DEP. Deportate, esuli, profughe», n. 10, pp. 110-131.

⁴ Ad esempio, nel 1904, su 2.333 residenti solo 482 erano donne. Si veda, V. Castellano (1948), *Sguardo alla demografia della popolazione italiana dell'Eritrea, dal 1882 al 1923. Le rilevazioni della popolazione fino al censimento del 1921*, Abete, Roma, p. 11.

⁵ G. Barrera (2015), *Madamato*, in «Dizionario del fascismo». II, Mondadori, Milano, p. 70.

⁶ N. Camilleri (2018), *La cittadinanza negata nella Colonia Eritrea (1882-1941)*, in «Altretalia», luglio-dicembre 2018, p. 60.

tribù»⁷, riflettendo un ordinamento sociale e giuridico legato alla proprietà maschile ereditaria della terra. In Eritrea, i figli non potevano ereditare la terra materna, ma solo quella paterna; l'inserimento di individui estranei era quindi percepito come fonte di disordine e rischio per la ripartizione del patrimonio collettivo⁸.

Partendo da questo contesto storico-sociale, il presente contributo si propone di analizzare le politiche relative allo stato degli italo-eritrei in Eritrea durante il periodo coloniale italiano, esaminando come essi furono percepiti e trattati e in che modo tali elementi influirono sul loro percorso educativo.

L'analisi della letteratura scientifica evidenzia come, tra i contributi più importanti allo studio dell'antropologia storica e delle politiche coloniali verso gli italo-eritrei spicchino gli studi di Giulia Barrera⁹ sulle relazioni miste, il meticcio e le implicazioni di genere, classe, razza e istruzione. Significativi sono anche i contributi di Barbara Sorgoni¹⁰ sulle relazioni tra cittadini e sudditi in Eritrea, di Gianluca Gabrielli¹¹ sulla politica razziale italiana e le forme di razzismo verso i meticci, e di Valentino Minuto¹², che evidenzia come scuole e pratiche educative abbiano modellato le identità sociali e legali degli italo-eritrei.

La presente ricerca si fonda su studi precedenti e su fonti archivistiche, tra cui documenti inediti conservati presso l'*Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri* [ASDMAE] e l'*Archivio Provinciale dei Cappuccini Lombardi* [APCL] con particolare attenzione a decreti, circolari, corrispondenze e relazioni ufficiali prodotti tra il 1900 e il 1940, che documentano le politiche statali sui meticci e le modalità della loro educazione in Eritrea.

L'indagine si propone di analizzare non solo l'evoluzione normativa, ma anche le strategie pedagogiche adottate, le idee guida che ne hanno orientato l'elaborazione e le pratiche educative concrete.

⁷ C. De Camillis (1921), *La questione dei meticci nelle nostre colonie*, in *Società antischiavista nazionale* (1921) (a cura di), Atti del terzo congresso antischiavista nazionale, Roma, 21-22-23 aprile 1921, La-ziale, Roma, p. 269.

⁸ A. Pollera (1935), *L'Italia e le popolazioni dell'Eritrea. Conseguenze sociali, morali ed economiche che la colonizzazione italiana in Eritrea ha avuto nella evoluzione delle popolazioni locali e delle regioni finitime*, S.I.E.M., Stab. Ind. Ed. Meridionali, Napoli, p. 30.

⁹ Si vedano, ad esempio, G. Barrera (2002), *Patrilinearità, razza e identità: l'educazione degli italo-eritrei durante il colonialismo italiano (1885-1934)*, in «Quaderni storici», XXXVII, aprile 2002, n. 1, p. 21-54; Ead. (2004), *Sex, citizenship and the state: the construction of the public and private spheres in colonial Eritrea*, cit., pp. 157-172; Ead. (2015), *Madamato*, cit., pp. 69-72.

¹⁰ Si veda, B. Sorgoni (1998), *Parole e corpi...*, cit.

¹¹ Si vedano, G. Gabrielli (1996), *Prime ricognizioni sui fondamenti teorici della politica fascista contro i meticci*, in A. Burgio, L. Casali (1996) (a cura di), *Studi sul razzismo italiano*, CLUEB, Bologna, pp. 61-88; Id. (1997), *Un aspetto della politica razzista nell'impero: il 'problema dei meticci'*, in «Passato e presente», XV, maggio-agosto 1997, n. 41, pp. 77-105.

¹² Si veda, V. Minuto (2023), *The Meticci in the framework of school separation between the colonizers and the colonized in Italian Eritrea*, in «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», gener-juny 2023, n. 41, pp. 125-141.

1. Dall'inclusione alla segregazione: evoluzione delle politiche verso gli italo-eritrei

Durante l'età liberale, la legislazione italiana non contemplava alcuno statuto speciale per i figli nati da unioni miste. Nel caso in cui fossero riconosciuti dal padre italiano, essi assumevano automaticamente la cittadinanza italiana; diversamente, venivano assimilati alla condizione giuridica materna, rimanendo sudditi coloniali¹³.

Il Codice civile coloniale, promulgato con R.D. 28 giugno 1909, n. 589, prevedeva un criterio di attribuzione della cittadinanza fondato non solo su principi giuridici, ma anche su considerazioni di carattere antropologico. L'art. 8 definiva cittadino «il figlio di padre cittadino»¹⁴, mentre l'art. 11 estendeva la possibilità ai casi di paternità ignota, riconoscendo la cittadinanza al figlio di madre cittadina o, in mancanza, al nato nel territorio del Regno. Per i nati nella colonia, invece, la norma introduceva una distinzione: «[Esso] è suddito coloniale, a meno che per i caratteri fisici si debba escludere che i genitori o uno di questi siano sudditi coloniali o assimilati»¹⁵.

Pur non essendo mai entrati in vigore¹⁶, tali codici evidenziano alcuni fondamenti concettuali dell'epoca in materia di cittadinanza. Essa era concepita come privilegio trasmesso «per sangue»: decisiva non era la nascita sul territorio, ma la discendenza, e la trasmissione privilegiata attraverso la linea paterna rifletteva una visione patriarcale, mentre l'introduzione del criterio antropologico-razziale utilizzava l'aspetto fisico come strumento giuridico, instaurando una logica selettiva basata su presunti tratti biologici.

L'ordinamento del personale civile della colonia eritrea del 1914 è il primo testo normativo a menzionare esplicitamente i meticci, escludendoli dalla possibilità di essere nominati aspiranti agenti coloniali¹⁷, e rivelando le difficoltà delle autorità nel collocare giuridicamente tali figure. In effetti, nessuna legge definiva lo status di meticcio: per la normativa esistevano solo cittadini e sudditi e il meticcio poteva essere incluso in una delle due categorie solo in base al riconoscimento del genitore cittadino.

Il 22 settembre 1917, De Camillis, reggente del governo, sollecitò i commissari regionali a definire criteri per i meticci, alcuni dei quali richiedevano l'arruolamento nel R. Corpo di truppe Coloniali pur non essendo registrati nello stato civile. Richiamando i codici civili del 1909, De Camillis stabiliva che i figli di padre ignoto erano presumibilmente autoctoni, salvo peculiarità fisiche, indicazioni di paternità o sostegno del padre, che ne permettevano l'identificazione come figli di italiani¹⁸. Da quell'anno, le autorità coloniali

¹³ G. Barrera (2002), *Patrilinearità, razza e identità...*, cit., p. 38.

¹⁴ Italia: Governo dell'Eritrea [19..], *Codice civile per la Colonia eritrea*, [s.n.], [s.l.].

¹⁵ *Ibidem*. Si veda anche, V. Scialoja (1909), *Relazione sul Codice civile per la Colonia Eritrea*, Stamperia reale D. Ripamonti, Roma, p. 11.

¹⁶ Il Codice civile del 1909 non entrò mai effettivamente in vigore, perché la mancata pubblicazione delle traduzioni in arabo e amarico dei passaggi rilevanti rappresentò un ostacolo formale all'applicazione del codice, prima per il penale e poi per gli altri codici. Si veda, B. Sorgoni (1998), *Parole e corpi...*, cit., pp. 101-114.

¹⁷ R.D. 10 dicembre 1914, n. 1510, *Modificazioni all'ordinamento del personale civile della Colonia Eritrea*, art. 9.

¹⁸ *Circolare n. 12545 di prot. In data 22 settembre 1917 diretta ai sigg. Commissari Regionali e per comunicazione al Sig. Comandante le Truppe = al Sig. Giudice e al Signor Procuratore del Re della Colonia Asmara*, in ASDMAE, EMAI [Ex Ministero Africa Italiana], AE [Archivio Eritrea], b. 261.

introdussero la prassi di registrare negli atti di stato civile italiano anche i meticci italo-eritrei non riconosciuti dal padre, classificandoli come figli di padre italiano ignoto¹⁹.

All'inizio del periodo fascista, tale atteggiamento si consolidò ulteriormente con la legge 6 luglio 1933, n. 999, che subordinava la concessione della cittadinanza italiana ai nati in Eritrea da genitori ignoti alla presunzione di appartenenza di uno dei genitori alla «razza bianca», al superamento dell'esame di terza elementare, alla buona condotta morale e all'aver ricevuto un'educazione considerata pienamente italiana²⁰. La norma si configurava come un meccanismo di regolazione dell'appartenenza nazionale, stabilendo criteri di inclusione ed esclusione e inserendo la questione dei meticci nel dibattito sul confine tra cittadini e sudditi. L'italianità emergeva come concetto gerarchico e selettivo, fondato su elementi razziali, morali e culturali e la cittadinanza non era un diritto universale, ma un privilegio riservato a chi incarnava il modello fascista di italianità. Tuttavia, la legge rischiava di estendere la cittadinanza a tutti i nati da madri autoctone se il padre, ignoto, fosse europeo non italiano o di etnia dravidica, rivelando le ambiguità e le tensioni insite nella definizione giuridica di italianità²¹.

Con la proclamazione dell'Impero, il fascismo mirò a creare un "nuovo italiano" caratterizzato da disciplina, operosità e presunta superiorità razziale, ponendo gli italiani in Africa Orientale come modello civile e strumento di integrazione demografica ed economica²².

La politica razziale rafforzò la separazione tra bianchi e autoctoni, mentre i meticci venivano percepiti come «un pericoloso diaframma fra dominatori e sudditi; fra italiani ed indigeni»²³.

Con il R.D.L. 1° giugno 1936, n. 1019, abrogativo della legge 6 luglio 1933, n. 999, la concessione della cittadinanza italiana fu subordinata esclusivamente alla valutazione dei «caratteri somatici ed altri eventuali indizi» che permettessero di ritenere «entrambi i genitori [...] di razza bianca»²⁴.

L'eliminazione dell'equivalente dell'art. 18 della legge precedente, che consentiva ai figli illegittimi o di genitori ignoti di richiedere la cittadinanza se meticci, segnò un irrigidimento delle politiche razziali, privando i meticci di qualsiasi accesso automatico allo status di cittadino.

¹⁹ G. Barrera (2015), *Madamato*, cit., p. 70.

²⁰ Legge 6 luglio 1933, n. 999, *Ordinamento organico per l'Eritrea e la Somalia*, art. 18.

²¹ *Appunti per S.E. il sottosegretario sulla questione del meticcio*, Roma, 9 marzo 1939, in ASDMAE, IC [Inventari Cartacei], EMAI, MAIGAS [Ministero Africa Italiana Gabinetto Archivio Segreto], b. 70.

²² G.L. Podestà (2013), *Il colonialismo corporativo. Politiche economiche e amministrazione coloniale nell'Africa orientale italiana*, in G. Dore et All. (2013) (a cura di), *Governare l'Oltremare. Istituzioni, funzionari e società nel colonialismo italiano*, Carocci, Roma, pp. 60-61.

²³ *Colonizzazione e Razza*, in ASDMAE, IC, EMAI, MAIGAS, b. 70.

²⁴ R.D.L. 1° giugno 1936, n. 1019, *Ordinamento e amministrazione dell'Africa Orientale Italiana*, art. 30.

Circa un anno dopo, una legge ad articolo unico vietò e punì penalmente i matrimoni misti e il madamato²⁵, per prevenire la nascita di meticci aventi diritto alla cittadinanza italiana, e, successivamente, la legge 13 maggio 1940, n. 822²⁶, sancì che il meticcio assumesse lo status del genitore nativo, escludendo qualsiasi riconoscimento o attribuzione del cognome da parte del genitore cittadino, il quale era inoltre esonerato dagli obblighi di mantenimento, educazione e istruzione.

Si creava così una situazione non solo di frontiera tra possibili soluzioni, ma una soglia quasi invalicabile.

2. L'educazione per i meticci

Dalla prima fase della colonizzazione dell'Eritrea, l'istruzione seguì due percorsi distinti: quello rivolto agli europei e quello per autoctoni. Le politiche educative per i meticci oscillavano tra finalità civili e interessi politico-amministrativi: nell'epoca liberale, i meticci riconosciuti da padre italiano potevano essere assimilati agli italiani e ricevere un'istruzione paragonabile a quella dei cittadini, concepita al tempo stesso come un «debito di civiltà, moralità e amore proprio di razza»²⁷.

Dal 1928, sotto il governatorato di Corrado Zoli, i minori italo-eritrei abbandonati dai padri venivano collocati in istituti gestiti da missionari, con rette a carico del governatore in qualità di tutore legale, in un'ottica di controllo sociale e prevenzione dei disordini²⁸. Tuttavia, tali istituti adottavano un sistema educativo severo e chiuso, separando i meticci dall'ambiente materno in quanto figli di genitori bianchi, cattolici e destinati a un'istruzione di tipo metropolitano²⁹. Come osserva Barrera, i minori restavano negli istituti fino ai diciassette anni, sottoposti a rigorosa disciplina e isolati dalla società circostante; l'uso della lingua materna era vietato e l'educazione impartita era interamente italiana³⁰.

Fino al 1936, alcune fonti attestano la presenza di bambini meticci³¹ anche nelle scuole per italiani: nel 1934-1935 risultavano iscritti 194 alunni meticci nelle scuole elementari italiane, contro soli 3 nelle scuole per autoctoni e 45 nell'Istituto "S. Giuseppe" di Asmara³², fondato nel 1932³³ grazie all'iniziativa di mons. Carrara e completato da mons. Cattaneo, con l'intento di favorirne l'integrazione nel contesto coloniale.

²⁵ Legge 30 dicembre 1937, n. 2590, *Sanzioni per i rapporti d'indole coniugale fra cittadini e sudditi*.

²⁶ Legge 13 maggio 1940, n. 822, *Norme relative ai meticci*. Art. 1; art. 2; art. 3; art. 4; art. 5; art. 6.

²⁷ Lettera rivolta al sig. Bruno Cav. Rinaldo, Commissario Regionale dell'Acchelè Guzzai, Adi Caiè, 29 aprile 1908, in ASDMAE, EMAI, AE, b. 558.

²⁸ G. Barrera (2015), *Madamato*, cit., p. 70.

²⁹ *Appunti per S.E. il sottosegretario sulla questione del meticcio*, cit.

³⁰ G. Barrera (2002), *Patrilinearità, razza e identità...*, cit., p. 41.

³¹ Non è tuttavia sempre chiaro se con il termine 'meticci' si intendano esclusivamente i figli di italiani e autoctone o anche quelli nati da europei di altre nazioni.

³² Ministero delle colonie (1935), *Annuario delle scuole coloniali dell'Africa Orientale. Anno scolastico 1934-1935*, Angelo Signorelli, Roma, p. 33.

³³ V. Da Intimiano (1932), *Miscellanea ad ordinem spectantia*, in «Analecta ordinis minorum Capuccinorum», XLVIII, 15 ianuarii 1932, fasc. 1, p. 198.

In effetti, la maggior parte dei meticci era cattolica, poiché le donne eritree che avevano relazioni con uomini italiani tendevano a educare i figli secondo la religione paterna³⁴. Si trattava prevalentemente di donne tigrine, appartenenti al gruppo etnico maggioritario in Eritrea³⁵, dove il padre rappresenta la principale fonte dell'identità sociale dei figli, determinando diritto consuetudinario, lingua e religione. Anche quando abbandonate dai partner italiani, le madri cercavano di garantire ai figli un'identificazione con la cultura paterna, conformandosi alle norme di filiazione tigrine³⁶.

Per questo, numerosi bambini meticci venivano condotti alle missioni per ricevere il battesimo e nomi di santi di tradizione latina, mentre la Missione Cattolica si assumeva la responsabilità di dar loro sostegno spirituale ed educativo³⁷.

La questione dei meticci emerse con urgenza già nei primi anni delle attività dell'Ordine dei Cappuccini in Eritrea nell'accoglienza e nell'educazione di questi minori, definiti «figli di nessuno»³⁸, riconoscendoli come figli dello «stesso Padre Celeste»³⁹, e concependo la loro educazione come strumento di sostegno e inserimento nella società. Con la collaborazione delle Figlie di Sant'Anna, furono istituiti asili per bambini meticci a Cheren, Saganeiti e Asmara, con funzione sia di ricovero sia di istruzione⁴⁰.

Nel 1927, padre Valdimiro M. da Grignano, Ministro Provinciale, constatò l'unanimità dei missionari sulla necessità di istituire un Istituto per i meticci, la cui urgenza fu largamente condivisa⁴¹.

Successivamente, la Congregazione di Asmara dall'1° al 4 febbraio 1928, approvò la fondazione, definendo criteri generali:

- a) l'istituto sarebbe sorto all'interno della missione di Asmara;
- b) avrebbe avuto prevalentemente carattere assistenziale e benefico, accogliendo soprattutto orfani poveri a carico della missione;
- c) agli alunni sarebbe stata offerta la possibilità di apprendere un mestiere o proseguire gli studi;

³⁴ G. Barrera (2002), *Patrilinearità, razza e identità...*, cit., p. 33.

³⁵ La popolazione eritrea è composta da numerosi gruppi etnici, linguistici e religiosi. Sull'altopiano, area di maggiore insediamento italiano, prevalgono i Tigrini, agricoltori e maggior gruppo etnico, uniti da una matrice cristiana che ne favorisce la coesione. L'occupazione italiana ha profondamente trasformato i loro modelli socio-economici. Si vedano G. Ciampi (1995), *La popolazione dell'Eritrea*, in «Bollettino della Società Geografica Italiana», Serie XI, 1995, vol.12, pp. 487-524; Istituto Centrale di Statistica del Regno d'Italia (1934), *Le popolazioni delle colonie e dei possedimenti italiani secondo il censimento del 1931-9*, Tip. I. Failli, Roma; V. Castellano [s.d.], *Osservazioni preliminari su alcuni risultati del censimento della popolazione indigena dell'Eritrea del 1939*, [s.n.], [s.l.].

³⁶ G. Barrera (2002), *Patrilinearità, razza e identità...*, cit., p. 31.

³⁷ M. Da Nembro (1953), *La missione dei Minori Cappuccini in Eritrea (1894-1952)*, Institutum Historicum Ord. Fr. Min. cap., Roma, p. 166.

³⁸ Ivi, p. 121.

³⁹ M. Da Leonessa (1927), *I meticci nella Colonia Eritrea*, in AA.VV. (1927), *Atti del Quarto congresso nazionale della Società antischiavista d'Italia: dicembre 1926*, Anonima romana editoriale, Roma, p. 345.

⁴⁰ *Problema della Half-caste con speciale riguardo alle Meticce*, in APCL, Sez. XIII, Cass. 09.

⁴¹ Relazione della Sacra Visita alla Missione dell'Eritrea compiuta dal 18/11/1927 al 20/2/1928 dal M.R.P. Valdimiro M. da Grignano Ministro Provinciale, Asmara, 20 febbraio 1928, in APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc. 03, docc. 02.

- d) temporaneamente, i ragazzi destinati a un mestiere sarebbero stati affidati ad artigiani locali, con la prospettiva futura di istituire scuole d'arti e mestieri qualora il governo garantisse opportunità occupazionali⁴².

Si deliberò inoltre la creazione, accanto alla casa delle suore di Asmara, di un istituto per alunne meticce, volto a fornire loro un'istruzione di base e una formazione pratica nelle arti domestiche e sartoriali, finalizzate all'inserimento professionale e a favorire un matrimonio ritenuto compatibile con la loro condizione sociale⁴³.

Mentre per i meticci maschi la conoscenza della lingua italiana e l'apprendimento di un mestiere potevano garantire le condizioni minime per il matrimonio, per le giovani meticce la dote rappresentava un requisito imprescindibile. In assenza di mezzi di sostentamento o di opportunità lavorative, molte di esse finirono per essere esposte al rischio della prostituzione⁴⁴.

L'istituto fu inaugurato il 30 gennaio del 1932, accogliendo immediatamente alcune decine di minori meticci. Nel discorso inaugurale, mons. Cattaneo sottolineò come l'Istituto S. Giuseppe, rappresentasse un «grande onore anche alla colonia ed alla patria».

Esso offriva accoglienza, sostegno materiale, formazione religiosa, istruzione e preparazione professionale, mirando a formare giovani cattolici capaci di inserirsi nella società come «operaio, un artista, un giovane ben educato».

Dietro la retorica caritatevole, il progetto perseguiva l'obiettivo di disciplinare i meticci, orientandoli verso ruoli utili alla colonia e preparando al contempo il loro riconoscimento sociale come degni cittadini della «Patria lontana»⁴⁵.

Nel 1936, entrambi gli istituti accoglievano circa 60 alunni e 60 alunne ciascuno⁴⁶. La documentazione dell'Archivio Provinciale dei Cappuccini emerge che gli istituti erano ancora attivi nel 1940, nonostante le rilevanti difficoltà dovute alla carenza di personale⁴⁷.

⁴² *Cose trattate e decisioni prese nella Congregazione tenutasi in Asmara dal giorno 1 al 4 febbraio 1928 dopo la Visita la presidenza del R.mo Vicario Apostolico, Asmara, 20 febbraio 1928, in APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc. 03, docc. 03.*

⁴³ *Ibidem.*

⁴⁴ *Problema della Half-caste...*, cit.

⁴⁵ Anonimo (1932), *Cronache coloniali*, in «Rivista delle colonie italiane», VI, Aprile 1932, n. 4, p. 304.

⁴⁶ M. Da Nembro (1953), *La missione dei Minori Cappuccini in Eritrea (1894-1952)*, cit., p. 122.

⁴⁷ *Relazione della Congregazione dei Superiori della missione tenuta nel convento dell'Asmara, 9 gennaio 1939, in APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc. 04, docc. 10.*

Conclusione

I bambini cresciuti lontano dall'ambiente materno faticavano a integrarsi nella società paterna, ostacolati dalle leggi razziali e dal clima sociale, generando una categoria sociale distinta, considerata problematica nelle colonie di popolamento⁴⁸. Il governo fascista percepiva tale fenomeno come un rischio significativo per la gestione e la coesione della popolazione coloniale⁴⁹.

La legge 13 maggio 1940, n. 822 che vietava scuole e istituti per meticci anche confessionali, e ne limitava la frequenza agli istituti riservati alla popolazione locale⁵⁰, tracciò una vera propria "frontiera" educativa e sociale, segnando la marginalizzazione dei meticci all'interno della gerarchia coloniale.

L'educazione, da possibile mezzo di inclusione, divenne uno strumento di esclusione e di definizione dei confini razziali. L'educazione dei meticci riflette così il paradosso dell'intero progetto coloniale: formare per separare, civilizzare per discriminare.

In questo senso, la "frontiera educativa" segna uno dei punti più contraddittori e rivelatori della politica coloniale italiana e della pedagogia utilizzata suo strumento, non mediatore tra popoli ma operatore di cesura sociale.

Bibliografia

- Anonimo (1932), *Cronache coloniali*, in «Rivista delle colonie italiane», VI, Aprile 1932, n. 4, pp. 298-306.
- AA.VV. (1927), *Atti del Quarto congresso nazionale della Società antischiavista d'Italia*, dicembre 1926, Anonima romana editoriale, Roma.
- Barrera G. (2002), *Patrilinearità, razza e identità: l'educazione degli italo-eritrei durante il colonialismo italiano (1885-1934)*, in «Quaderni storici», XXXVII, aprile 2002, n. 1, p. 21-54.
- G. Barrera (2004), *Sex, Citizenship and the State: The Construction of the Public and Private Spheres in Colonial Eritrea*, in P. Willson (2004) (a cura di), *Gender, Family and Sexuality: The Private Sphere in Italy 1860-1945*, Palgrave Macmillan, London, pp. 157-172.
- Barrera G. (2015), *madamato*, in «Dizionario del fascismo». II, Mondadori, Milano, pp. 69-72.
- Camilleri N. (2018), *La cittadinanza negata nella Colonia Eritrea (1882-1941)*, in «Altreitalie», luglio-dicembre 2018, pp. 52-68.

⁴⁸ *Appunti per S.E. il sottosegretario sulla questione del meticcio*, cit.

⁴⁹ Dispaccio redatto da Martino Mario Moreno, Direttore Generale degli Affari Politici presso il Ministero dell'A.I., Roma, 17 agosto 1939, in ASDMAE, IC, EMAI, MAIGAS, b. 70.

⁵⁰ Legge 13 maggio 1940, n. 822, *Norme relative ai meticci*. Art. 6.

- Castellano V. (1948), *Sguardo alla demografia della popolazione italiana dell'Eritrea, dal 1882 al 1923. Le rilevazioni della popolazione fino al censimento del 1921*, Abete, Roma.
- Castellano V. [s.d.], *Osservazioni preliminari su alcuni risultati del censimento della popolazione indigena dell'Eritrea del 1939*, [s.n.], [s.l.].
- Ciampi G. (1995), *La popolazione dell'Eritrea*, in «Bollettino della Società Geografica Italiana», Serie XI, 1995, vol.12, pp. 487-524.
- Da Intimiano V. (1932), *Miscellanea ad ordinem spectantia*, in «Analecta ordinis minorum Capuccinorum», XLVIII, 15 ianuarii 1932, fasc. 1, pp. 198-199.
- Da Leonessa M. (1927), *I meticci nella Colonia Eritrea*, in AA.VV. (1927), *Atti del Quarto congresso nazionale della Società antischiavista d'Italia: dicembre 1926*, Anonima romana editoriale, Roma, pp. 340-351.
- Da Nembro M. (1953), *La missione dei Minori Cappuccini in Eritrea (1894-1952)*, Institutum Historicum Ord. Fr. Min. cap., Roma.
- De Camillis C. (1921), *La questione dei meticci nelle nostre colonie*, in *Società antischiavista nazionale (1921)* (a cura di), *Atti del terzo congresso antischiavista nazionale*, Roma, 21-22-23 aprile 1921, Laziale, Roma, pp. 268-273.
- Del Monte G.E. (1940), *Il meticcio nella sua tragica realtà*, in «Africa Italiana», III, gennaio 1940, fasc. 1, pp. 11-14.
- Gabrielli G. (1996), *Prime ricognizioni sui fondamenti teorici della politica fascista contro i meticci*, in A. Burgio – L. Casali (1996) (a cura di), *Studi sul razzismo italiano*, CLUEB, Bologna, pp. 61-88.
- Gabrielli G. (1997), *Un aspetto della politica razzista nell'impero: il 'problema dei meticci'*, in «Passato e presente», XV, maggio-agosto 1997, n. 41, pp. 77-105.
- Istituto Centrale di Statistica del Regno d'Italia (1934), *Le popolazioni delle colonie e dei possedimenti italiani secondo il censimento del 1931-9*, Tip. I. Failli, Roma.
- Italia: Governo dell'Eritrea [19..], *Codice civile per la Colonia eritrea*, [s.n.], [s.l.].
- McClintock A. (1995), *Imperial leather. Race, gender and sexuality in the colonial contest*, Routledge, London.
- Ministero delle colonie (1935), *Annuario delle scuole coloniali dell'Africa Orientale. Anno scolastico 1934-1935*, Angelo Signorelli, Roma.
- Minuto V. (2023), *The Meticci in the framework of school separation between the colonizers and the colonized in Italian Eritrea*, in «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», gener-juny 2023, n. 41, pp. 125-141.
- Podestà G.L. (2013), *Il colonialismo corporativo. Politiche economiche e amministrazione coloniale nell'Africa orientale italiana*, in G. Dore et All. (2013) (a cura di), *Governare l'Oltremare. Istituzioni, funzionari e società nel colonialismo italiano*, Carrocci, Roma, pp. 59-70.
- Pollera A. (1935), *L'Italia e le popolazioni dell'Eritrea. Conseguenze sociali, morali ed economiche che la colonizzazione italiana in Eritrea ha avuto nella evoluzione delle popolazioni locali e delle regioni finitime*, S.I.E.M., Stab. Ind. Ed. Meridionali, Napoli.
- Scialoja V. (1909), *Relazione sul Codice civile per la Colonia Eritrea*, Stamperia reale D. Ripamonti, Roma.

- Sorgoni B. (1998), *Parole e corpi. Antropologia, discorso giuridico e politiche sessuali interrazziali nella colonia Eritrea, 1890-1941*, Liguori, Napoli.
- Stoler A.L. (2002), *Interior Frontiers. Essays on the Entrails of Inequality*, online edn., Oxford Academic, New York, in: <https://academic.oup.com/book/43916/chapter/371059628>.
- Volpato C. (2009), La violenza contro le donne nelle colonie italiane. Prospettive psicosociali di analisi, in «DEP. Deportate, esuli, profughe», n. 10, pp. 110-131.

Fonti archivistiche

- Appunti per S.E. il sottosegretario sulla questione del meticcio*, Roma, 9 marzo 1939, in ASDMAE, IC, EMAI, MAIGAS, b. 70.
- Camera dei deputati. 1ª tornata del 5 luglio 1910*, in ASDMAE, EMAI, MAI III, b. 37.
- Circolare n. 12545 di prot. In data 22 settembre 1917 diretta ai sigg. Commissari Regionali e per comunicazione al Sig. Comandante le Truppe = al Sig. Giudice e al Signor Procuratore del Re della Colonia Asmara*, in ASDMAE, EMAI, AE, b. 261.
- Colonizzazione e Razza*, in ASDMAE, IC, EMAI, MAIGAS, b. 70.
- Cose trattate e decisioni prese nella Congregazione tenutasi in Asmara dal giorno 1 al 4 febbraio 1928 dopo la Visita la presidenza del R.mo Vicario Apostolico*, Asmara, 20 febbraio 1928, manoscritto firmato dal Valdimiro M. da Grignano, in APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc. 03, docc. 03.
- Dispaccio di Cerrina Feroni al Commissariato Regionale, Asmara, 12 dicembre 1921, in ASDMAE, EMAI, MAI III, b. 36.
- Dispaccio di Martino Mario Moreno, Direttore Generale degli Affari Politici presso il Ministero dell'Africa Italiana al Gabinetto di S.E. il Ministro, Roma, 17 agosto 1939, in ASDMAE, IC, EMAI, MAIGAS, b. 70.
- Lettera di Alberto Polera, Direttore Coloniale in congedo, tenente colonnello della riserva, indirizzata a Benito Mussolini, Asmara, 10 dicembre 1938, in ASDMAE, IC, EMAI, MAIGAS, b. 70.
- Lettera rivolta al sig. Bruno Cav. Rinaldo, Commissario Regionale dell'Acchelè Guzzai, Adi Caiè, 29 aprile 1908, in ASDMAE, EMAI, AE, b. 558.
- Le scuole dell'Eritrea*, in ACS, MAI, DG Affari Civili, IS, b. 152.
- Problema della Half-caste con speciale riguardo alle Meticce*, in APCL, Sez. XIII, Cass. 09.
- Relazione della Congregazione dei Superiori della missione tenuta nel convento dell'Asmara*, 9 gennaio 1939, in APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc. 04, docc. 10.
- Relazione missionaria*, redatta da Mons. Marinoni al cardinale Eugenio Tisseranti, Segretario della Congregazione per le Chiese Orientali, Asmara, 20 settembre 1940, in APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc. 04, docc. 33. Dattiloscritto firmato da Luigi Marinoni, Vicario Apostolico dell'Eritrea.
- Relazione della Sacra Visita alla Missione dell'Eritrea compiuta dal 18/11/1927 al 20/2/1928 dal M.R.P. Valdimiro M. da Grignano Ministro Provinciale*, Asmara, 20 febbraio 1928, in APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc. 03, docc. 02.

LE “PERIFERIE SCOLASTICHE” DELL’ITALIA DEL SECONDO DOPOGUERRA. IL CONTRIBUTO DELLA RIVISTA «NORD E SUD»

Emilio Conte*

Università degli Studi di Roma Tre



Il saggio intende indagare il contributo di «Nord e Sud» al dibattito scolastico del secondo dopoguerra. «Nord e Sud» assunse nel panorama editoriale italiano un ruolo abbastanza inedito raccogliendo l’eredità del meridionalismo classico fortunatiano e in parte salveminiano. Tra le sue pagine si alternano interessanti descrizioni di scuole locali, ma anche denunce relative ai disagi scolastici, dall’infanzia abbandonata alla questione dell’edilizia, oppure ancora studi sull’educazione popolare. Il saldo connubio tra meridionalismo, minuziosa analisi delle periferie e concezione della scuola quale motore di riscatto sociale, rende «Nord e Sud» una delle voci protagoniste, a *latere* della diatriba cattolici/comunisti.

This essay aims to investigate the contribution of «Nord e Sud» to the post-war debate on education. «Nord e Sud» took on a rather unusual role in the Italian publishing scene, picking up the legacy of classic southern Italian nationalism, as championed by Fortunato and, to some extent, Salvemini. Its pages contain interesting descriptions of local schools, but also reports on educational problems, from abandoned children to the issue of school buildings, as well as studies on popular education. The solid combination of southern Italian regionalism, meticulous analysis of the suburbs and the concept of school as a driver of social redemption makes «Nord e Sud» one of the leading voices alongside the Catholic/Communist debate.

Parole chiave: «Nord e Sud», pedagogia laica, scuola, questione meridionale, meridionalismo.

Key words: «Nord e Sud», secular pedagogy, school, southern question, southernism.

* Emilio Conte, Ph.D. in Formazione della persona e mercato del lavoro, promosso dall’Università degli Studi di Bergamo, è attualmente ricercatore di Storia della pedagogia e dell’educazione presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali del medesimo Ateneo. Presso Edizioni Studium ha pubblicato la monografia *Un incontro controverso. Giuseppe Lombardo Radice e il Gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna» (1920-1950)*. Mail: emilio.conte@unibg.it

Una premessa storica

Alle soglie degli anni Cinquanta l'Italia, da poco uscita dalle macerie morali e fisiche della seconda guerra mondiale, si presentava come un Giano bifronte. Se da un lato era innegabilmente un paese in marcia verso la modernità, e che avrebbe goduto almeno fino alla metà degli anni Settanta di un "glorioso trentennio", dall'altro registrava al suo interno numerose fratture, alcune ataviche e legate alla sua genesi statuale risalente alla metà del XIX secolo, altre decisamente più recenti, e che affondavano le radici nel conflitto stesso. Permaneva una frattura secolare, che si poneva alla base della stessa Unità – ma che per certi versi la trascendeva cronologicamente –, quella tra Nord e Sud Italia: frattura che, in effetti, precedeva l'Unità stessa, ma che si era acuita negli anni della nascita del nuovo Stato e che sarebbe tornata a far sentire i suoi effetti a livello sociale, economico e culturale nei cruciali anni della Ricostruzione. Com'è noto, la questione interessò vari aspetti della vita sociale ed economica del Mezzogiorno, sottolineando le difficoltà, talvolta le arretratezze, di un territorio complesso. Nel Sud post 1945 si intrecciavano povertà morali e materiali, analfabetismo, carenza di mezzi e strutture¹.

È all'interno di questo scenario che le diverse prospettive politiche tentarono di offrire risposte secondo specifiche modalità di intendere la realtà e, più latamente, la storia d'Italia. Le voci più autorevoli del Partito comunista furono, a tal proposito, quelle di Mario Alicata e Giorgio Amendola: Alicata, in particolare, aveva alle spalle un significativo "curriculum di meridionalista" che lo avrebbe portato, praticamente fino alla morte, avvenuta nel 1966 a soli quarantotto anni, a rappresentare la voce più autorevole del Partito sull'argomento². La loro fu una sostanziale ripresa del pensiero gramsciano: l'alleanza tra operai del Nord e contadini del Sud, oltre che a risolvere l'atavico problema della disunione geografica italiana, avrebbe funto da innesco alla rivoluzione marxista. Questione meridionale, rivoluzione e storicismo marxiano si saldavano, nella prospettiva comunista, senza soluzione di continuità: da qui sia la difficoltà a leggere i bisogni reali di un'Italia, quella del Sud, alle prese con specifiche peculiarità sia, soprattutto, l'intransigenza con la quale si avversavano le riforme opzionate dalla maggioranza di governo, soprattutto la Cassa per il Mezzogiorno e, più tardi, l'adesione al mercato comune europeo. La battaglia più significativa rimaneva, in tal senso, la riforma agraria, che interessava soprattutto il latifondo nel Sud Italia, e che sarebbe stata realizzata nel 1950 dal governo De Gasperi pur senza innescare alcuna spinta rivoluzionaria³.

Proprio in relazione alla riforma agraria, peraltro, si era registrata un'accesa discussione tra le correnti interne alla Democrazia cristiana, che aveva evidenziato due differenti modi di interazione con il Sud Italia. Da un lato il gruppo conservatore, di cui

¹ Per una panoramica sulla questione meridionale cfr. G. Pescosolido (2010), *La questione meridionale*, in «Dizionario di storia», in: [https://www.treccani.it/enciclopedia/la-questione-meridionale_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/la-questione-meridionale_(Dizionario-di-Storia)/), ultima consultazione 24 ottobre 2025. Una prospettiva maggiormente economico-sociale in E. Cerrito (2011), *Dati e studi sul divario tra Mezzogiorno e resto del paese nel lungo periodo*, in «Studi storici», XLII, aprile-giugno 2011, n. 2, pp. 261-335.

² A. Vittoria (1988), *Alicata, Mario*, in «Dizionario biografico degli italiani», XXXIV, cit., in: [https://www.treccani.it/enciclopedia/mario-alicata_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/mario-alicata_(Dizionario-Biografico)/).

³ G. Pescosolido (2010), *La questione...*, cit., in: [https://www.treccani.it/enciclopedia/la-questione-meridionale_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/la-questione-meridionale_(Dizionario-di-Storia)/).

era espressione Antonio Segni, maggiormente diffidente, dall'altro l'ala dossettiana, invece, apertamente favorevole. La scelta di De Gasperi di condurre in porto la riforma era giustificata da un lato dall'intenzione di sottrarsi all'abbraccio dei gruppi conservatori, secondo un disegno politico centrista nel quale la Democrazia cristiana avrebbe dovuto mantenere una sostanziale autonomia tanto da destra quanto da sinistra, dall'altro dal tentativo di disinnescare l'esplosiva situazione post 1945 nelle campagne del Sud Italia e la conseguente crescita di consensi della propaganda comunista.

Infine, la galassia liberaldemocratica. Fu, questo, un ambiente molto composito, nel quale gravitavano azionisti – a loro volta diffusi su un'ampia rosa di posizioni, dai moderati ai riformisti più decisi – socialisti liberali, repubblicani, radicali, democratici. Per il discorso che si sta svolgendo in queste pagine, incentrato sulla questione meridionale, è utile richiamare la rivista «Nord e Sud», fondata nel 1954 da Francesco Compagna, che si presentò come la voce del meridionalismo liberaldemocratico. Il periodico, di orientamento liberale, ma aperto anche ad altre voci del mondo laico non marxista, si presentava come un tentativo originale di fusione dello storicismo crociano con il magistero salveminiiano sulla questione meridionale: nello stesso *milieu* culturale, d'altra parte, era nata e si era sviluppata, qualche anno prima, l'esperienza de «Il Mondo» di Pannunzio⁴.

All'interno del periodico una posizione privilegiata venne ricoperta dalla questione scolastica, percepita come dirimente nella Ricostruzione dell'Italia e, soprattutto, come chiave interpretativa per comprendere, e comprimere, il divario sociale, culturale ed economico tra le regioni del Nord e quelle del Sud⁵. Si tratta, in sostanza, della ripresa del magistero salveminiiano: la questione educativa come parte di una più ampia questione nazionale⁶.

1. La questione dei due popoli tra narrazione e realismo educativo

Gli articoli che si alternano nei numeri della rivista si possono suddividere in due grandi aree tematiche: da un lato la denuncia sociale, fondata su rigorose analisi statistiche e documentazione raccolta sul campo, dall'altro l'analisi teoretica di concetti culturali – dal tema del popolo all'educazione popolare – riletti in chiave sociologica, economica e

⁴ R. Sani (1987), «Il Mondo» e la questione scolastica. 1949-1966, La Scuola, Brescia, pp. 17-20.

⁵ Sugli ambienti legati all'educazione laico-democratica cfr. A. Semeraro (1993), *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze e, più recentemente A. Mariuzzo (2026) *Guido Calogero educatore*, Morcelliana-Schol , Brescia, Id. (ed.) (2024), *Guido Calogero. Scuola, dialogo, riforma sociale*, Morcelliana-Schol , Brescia e C. Betti (2022), *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano nel secondo dopoguerra: l'area laica*, in A. Ascenzi - R. Sani, *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unit  al secondo dopoguerra*, Studium, Roma, pp. 335-354.

⁶ E. Conte (2022), *Questione meridionale e educazione nazionale nel pensiero di Gaetano Salvemini*, in «Cqia Rivista», dicembre 2022, n. 28, pp. 68-81.

storica. Il tema della “periferia”, geografica ed esistenziale, riconduce ad unità una produzione intellettuale solo apparentemente variegata, che si avvale della collaborazione di liberali come Francesco Compagna e Rosario Romeo, riformisti come Manlio Rossi Doria, socialisti come Rocco Scotellaro – di cui è pubblicata postuma una lunga inchiesta su cui occorrerà spendere qualche parola. Ci si concentrerà, adesso, sull’analisi di alcuni contributi particolarmente significativi delle prime annate, assumendo come osservatorio privilegiato la questione educativa nelle classi popolari meridionali, soprattutto contadine, e la sua ricaduta nel mondo scolastico.

A differenza degli approcci di altre culture politiche alla questione, delle quali si è dato conto precedentemente, la posizione laico-democratica si contraddistingue per un marcato realismo nell’analisi della realtà meridionale, che nulla concede a mitografie o ideologie. Se le risposte rientrano pienamente nel campo educativo, gli strumenti per indagare le periferie rimangono quelli della sociologia, dell’antropologia sul campo, dell’economia e della statistica. Questo approccio realistico avrebbe permesso anzitutto di delineare con precisione e rigore il perimetro all’interno del quale muoversi. Obiettivo della rivista, esplicitato nell’editoriale del primo numero, è quindi quello di «offrire alla pubblica opinione ed agli uomini politici il rilevamento e la spiegazione dei dati che contribuiscono a determinare le situazioni in cui viviamo e dobbiamo operare»⁷.

Delineare il campo d’azione, quindi. Una delle prime questioni su cui la rivista è chiamata a riflettere è cosa si intende parlando di “popolo” rurale e periferico⁸. Ernesto De Martino, già allievo di Adolfo Omodeo e studioso di ispirazione crociana, aveva fornito una risposta: i ceti popolari erano coloro che vivevano in un tempo senza storia, costellato di miti e leggende che aiutavano ad interpretare una realtà percepita come immutabile, magica ed arcaica. È il popolo de *Il mondo magico*, di De Martino per l’apunto, ma anche di *Cristo si è fermato a Eboli*. Una dimensione che è ancora più evidente nell’apparente immobilismo cronologico in cui sembra vivere il Sud Italia, non a caso luogo d’elezione del romanzo di Carlo Levi e degli studi di De Martino⁹.

Rispetto a questa interpretazione, su «Nord e Sud» Manlio Rossi Doria compie un passo ulteriore. Se pure egli accetta per «i mondi contadini del passato» questa pre-

⁷ [La Redazione] (1954), *Editoriale*, in «Nord e Sud», dicembre 1954, n. 1, p. 9.

⁸ Sul tema del popolo e dell’educazione popolare si dipanano linee di pensiero che da Vico e Cuoco, di cui si ricorda la teoria dei due popoli elaborata nel *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli*, arrivano fino al Novecento italiano inoltrato lambendo tra gli altri neoidealismi come Gentile e i gentiliani – con Giuseppe Lombardo Radice in testa –, riformisti come Gaetano Salvemini, cattolici come Vittorino Chizzolini. A titolo di esempio si vedano G. Lombardo Radice (1926), *La riforma della scuola elementare. Scuole, maestri e libri. Raccolta di indagini essenziali*, Sandron, Palermo, E. Damiano - B. Orizio - E. Scaglia (2019), *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola italiana moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma e F. De Giorgi (2016), *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia.

⁹ In questo senso di De Martino si vedano in particolare E. De Martino (2023), *La Terra del rimorso. Contributo a una storia religiosa del Sud*, Einaudi, Torino e Id. (2024), *Sud e magia*, a cura di M. Massenzio e F. Dei, Einaudi, Torino. Questa interpretazione, più approfondita, in A. Scotto di Luzio (2007), *La scuola degli italiani*, il Mulino, Bologna, pp. 207-215. Per una diversa interpretazione cfr. E. Damiano (2019), *Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra*, in E. Damiano - B. Orizio - E. Scaglia, *I due popoli...*, cit., pp. 224-355.

messa di irraggiungibilità, legata ad un orizzonte di senso «che aveva spesso la compiutezza di una cultura, d'una civiltà»¹⁰, è pur vero che tale paradigma ha alimentato, in maniera circolare, una narrazione incentrata sull'impermeabilità conoscitiva di questo mondo da parte delle *élites*¹¹. *Élites* che, quindi, hanno reagito paternalisticamente, dipingendo una vita contadina illibata quale mito narrativo prima ancora che vicenda storica. Da qui l'incomprensione della realtà in cui quegli stessi ceti popolari insistevano, e la mancanza di un adeguato progetto educativo che aiutasse le masse contadine a transitare nel mondo moderno, piuttosto che a replicare stancamente il medesimo modello. Si trattava di un discorso sovrapponibile a quello che qualche decennio prima aveva fatto Giustino Fortunato sulle "due Italie" emerse dall'Unità, ed in particolare sulla mitografia del Sud quale *terra felix* che a lungo aveva impedito una puntuale ricostruzione dei drammi del Mezzogiorno: e, d'altra parte, meridionalismo e questione contadina aderiscono senza strappi nel pensiero di Rossi Doria, che di Fortunato curò la riedizione delle maggiori opere¹². La risposta di Rossi Doria a questo stato di cose ricalca il liberalismo fortunatiano:

nei prossimi decenni nelle campagne si dovranno formare ed educare non soltanto i nuovi contadini, capaci di rispondere alle esigenze di un'agricoltura progredita e resa più complessa, ma in gran parte anche i nuovi cittadini, ossia i nuovi operai d'industria, gli addetti alle infinite attività di una moderna società; una parte dei quali dovrà anche potersi trasferire in altri paesi.

E questo perché

il bisogno di educazione e di cultura – si può dire, concludendo – estraneo o quasi ad un mondo contadino chiuso, diventa particolarmente acuto in un mondo contadino in trasformazione, il cui sforzo di adattamento non solo è imponente ma deve contemporaneamente rispondere a esigenze diverse¹³.

Secondo Rossi Doria, il mutato clima dell'Italia del secondo dopoguerra prevedeva, in sostanza, un'emancipazione del contadino. Il processo educativo avrebbe dovuto guidare questa transizione, anche mediante l'accettazione delle regole del libero mercato (una risposta che ricalca quella di Fortunato): se queste avessero, in alcuni casi, costretto alla migrazione del contadino, sarebbero comunque state garanzia di una feconda

¹⁰ M. Rossi Doria (1955), *L'educazione dei contadini*, in «Nord e Sud», settembre 1955, n. 10, pp. 58-71.

¹¹ Su questa incomunicabilità endemica si veda in particolare E. Scaglia (2019) *L'istruzione per la fascia d'età 10-14 anni e il dualismo "invincibile". Storia di un rapporto "controverso" dalla legge Casati alla legge 1859/62*, in E. Damiano - B. Orizio - E. Scaglia, *I due popoli...*, cit., pp. 17-118, che affronta il tema dal punto di vista privilegiato della storia dell'istruzione secondaria di primo grado, osservatorio che permette di comprendere come il permanere delle differenze sociali segnava un destino già scritto nel percorso scolastico dei ceti popolari.

¹² Come ad esempio G. Fortunato (1994), *Le due Italie*, a cura di M. Rossi Doria, Argo, Lecce.

¹³ M. Rossi Doria (1955), *L'educazione...*, cit., p. 66.

osmosi tra popoli e culture che per troppo tempo si erano percepite come ontologicamente differenti quando non contrapposte. D'altronde, la narrazione sull'astoricità del contadino meridionale era già stata messa in discussione da Giovanni Giarrizzo, in un articolo sul numero inaugurale di «Nord e Sud» contenente anche una serrata critica all'opera di De Martino, tra i principali fautori di una simile interpretazione antropologica¹⁴.

Viceversa, l'analisi proposta dal gruppo di «Nord e Sud» si caratterizzava per una stretta adesione alla realtà dei fatti, alla pragmatica concretezza della vita quotidiana che il contadino meridionale cercava di sopraffare per non venirne sopraffatto. Senza nessuna concessione ad una mitografia idilliaca (per quanto lontani anche dall'eccesso, diametralmente opposto, di una realtà abbruttita e moralmente miserevole da redimere paternalisticamente).

Percepito come una realtà dinamica, quindi, il popolo necessita di educazione e di scuole, la cui carenza e fatiscenza contribuiscono tanto alla piaga dell'analfabetismo quanto alla difficoltà di emancipazione. È per questo che «Nord e Sud» passa subito ad affrontare un annoso problema del sistema scolastico italiano, reso ancora più acuto dalla recente distruzione bellica: la questione dell'edilizia scolastica. Non si può, infatti, discutere di scuola senza rendersi conto di come le carenze strutturali rendono ogni ragionamento vano e astratto. Sin dal primo numero della rivista si mette a tema come l'inefficienza dello Stato su questo terreno restituisce le singole regioni alle povertà storiche da cui provenivano. Effetto paradossale che acuiva il divario tra Nord e Sud e neutralizzava le ricadute delle politiche scolastiche proprio in quei territori che di esse avevano maggiormente bisogno – e per i quali, magari, erano state pensate: è il cuore dell'accurata ricostruzione storica di Ferdinando Isabella, in un articolo pubblicato nel giugno 1956, nel quale si mette in luce come sin dall'Unità lo Stato non avesse concepito l'apparato scolastico come un punto strategico di interesse nazionale. Gli stanziamenti, tardivi e insufficienti, avevano prodotto strutture inadeguate e fatiscenti, destinate a una rapida obsolescenza. A pagarne il prezzo più alto sono soprattutto le aree periferiche del Sud Italia, già di per loro fortemente marginalizzate¹⁵. Joseph Rovin, nel comporre un suo *reportage* sul Meridione del dopoguerra, elenca dati preoccupanti, che testimoniano il protrarsi storico di una povertà scolastica ormai endemica:

l'analfabetismo [...], secondo le statistiche ufficiali, all'epoca della Liberazione riguardava ancora il 45% circa della popolazione di certe provincie [sic] meridionali e probabilmente di più, soprattutto se non si tiene conto soltanto dell'analfabetismo di base, ma anche di quello «di ritorno». L'obbligo scolastico, che in teoria si estende fino ai dieci [sic] anni di età, non è praticamente rispettato nell'Italia meridionale. [...] Ancora oggi, malgrado i grandi sforzi intrapresi, dalla Liberazione in poi, dallo Stato e dalle organizzazioni private, se tutti i

¹⁴ G. Giarrizzo (1954), *Intellettuai e contadini*, in «Nord e Sud», dicembre 1954, n. 1, pp. 32-33.

¹⁵ F. Isabella (1956), *Lo Stato, i Comuni, la Scuola*, in «Nord e Sud», giugno 1956, n. 19, pp. 20-37. Sulla situazione scolastica nel secondo dopoguerra si vedano almeno M. Galfré (2017), *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma, pp. 153-158, G. Chiosso (1988), *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia e A. Gaudio (1991), *La politica scolastica dei cattolici*, La Scuola, Brescia.

ragazzi decidessero improvvisamente di rispettare la legge e si presentassero in classe, non ci sarebbe, specie in campagna, un numero sufficiente di scuole per accoglierli¹⁶.

L'educazione e la scuola per i mondi contadini, quindi, non sono lussi, e men che meno azioni di forza borghesi nei confronti di mondi lontani, quanto piuttosto una necessità storica chiamata a governare il tumultuoso processo emancipatorio del Mezzogiorno, che «Nord e Sud» aveva compreso e del quale aveva previsto la massiccia forza migratoria poi esplosa tra anni Cinquanta e Sessanta¹⁷. Ed è sempre in questo solco che si colloca il lungo *reportage* di Rocco Scotellaro¹⁸ sulle scuole popolari in Basilicata, su cui ora occorre concentrare l'attenzione nelle ultime pagine di questo saggio.

2. La scuola rurale come paradigma di realismo educativo

Con l'analisi di Scotellaro si compie un ulteriore passo in merito al discorso che si sta svolgendo in queste pagine. Se le "periferie" erano precedentemente state inquadrare all'interno di un perimetro ben delineato, che corrispondeva realisticamente a quello che erano nell'Italia degli anni Cinquanta e non a quello che avrebbero dovuto essere in ottica ideologica, con Scotellaro si tenta di fornire una risposta a una domanda ulteriore: quale linguaggio usare per parlare in queste "periferie"? In altre parole si trattava di capire come parlare al popolo rurale in maniera tale da suscitare discorsi piuttosto che imporli dall'alto. Scotellaro, che da quel mondo proveniva – di umili origini, poco più che ventenne fu sindaco di Tricarico, in provincia di Matera – e di quel mondo era fine osservatore, anche grazie all'incarico in seno alla Svimez¹⁹, ricomprende la questione a

¹⁶ J. Rovani. (1956), *Una missione di educazione popolare nell'Italia meridionale*, in «Nord e Sud», giugno 1956, n. 19, p. 65. Contrariamente a quanto afferma l'autore, in realtà, l'obbligo scolastico era già stato portato a 14 anni dalla Riforma Gentile del 1923, provvedimento poi confermato dalla nuova Costituzione repubblicana nel 1948, al netto naturalmente di un'evasione scolastica piuttosto cospicua.

¹⁷ P. Toscano (2024), *Prefazione*, in R. Scotellaro - M. Rossi Doria (2024), *Fare scuola al Sud. Scritti su divario educativo, disuguaglianze e democrazia*, a cura di P. Toscano, Donzelli, Roma, p. XVI.

¹⁸ Quando non espressamente indicato, le notizie sulla vita di Scotellaro sono tratte da O. Iarussi (2023), *Rocco Scotellaro*, in «Il Mulino», 15 dicembre 2023, disponibile a <https://www.rivistailmulino.it/a/rocco-scotellaro-br-1923-1953>, ultima consultazione 24 ottobre 2025. Su Scotellaro si veda anche il numero monografico pubblicato dalla rivista internazionale «Forum italicum. A Journal of Italian studies», agosto 2016, n. 2, pp. 337-1053, dal titolo *Lucania within us. Carlo Levi e Rocco Scotellaro*.

¹⁹ Negli ultimi mesi della vita, Scotellaro aveva ricoperto il ruolo di segretario del gruppo per l'elaborazione di studi preliminari al piano di sviluppo della regione Basilicata, promosso dall'Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno (Svimez). Gli studi del gruppo avrebbero dovuto mappare la situazione a livello preliminare, ed è all'interno di queste ricerche che deve essere collocato il lungo articolo di Scotellaro, suddiviso in due parti, che «Nord e Sud» pubblicò postumo nel dicembre 1954. È forse utile notare che il presidente del succitato gruppo era Manlio Rossi Doria, grande amico ed estimatore di Scotellaro nonostante i quasi venti anni che li separavano. Cfr. P. Toscano (2024), *Prefazione*, cit., p. XVIII, mentre sul rapporto tra Scotellaro e Rossi Doria cfr. le pagine memorialistiche della moglie di Manlio in A. Leengyel Rossi Doria (2025), *Dopo il 1934*, in M. Rossi Doria, *La gioia tranquilla del ricordo. Memorie 1905-1934*, a cura di E. Bernardi e G. Fabiani, Roma TrE-Press, Roma, pp. 330-331.

partire dalla sua esperienza e tenta di fornire una risposta sul terreno della valorizzazione della cultura popolare.

Le denunce di Scotellaro, che «Nord e Sud» pubblica postume dopo l'improvvisa scomparsa dell'autore nel 1953, si collocano sul terreno ormai classico dei mali della scuola italiana dell'immediato secondo dopoguerra: ai disagi carsici quali le carenze dell'edilizia scolastica o ancora la farraginosità dei servizi pubblici di assistenza all'infanzia, si assomma una preparazione degli insegnanti percepita come inadeguata e frusta²⁰. Proprio nell'ultima parte dell'inchiesta c'è un passo che appare quanto mai rivelatore di una precisa chiave di lettura sull'educazione popolare. Scotellaro tiene a sottolineare come

l'esistenza della scuola rurale è vista con molto favore dalle popolazioni, che si prodigano in molti casi per apprestarne le sedi nei casolari e nelle masserie; volenterose anche di ospitare più spesso il maestro, verso il quale si comportano in maniera davvero commovente o, comunque, diversa da come avviene, di solito, nei centri abitati²¹.

Perché quello che «avviene, di solito, nei centri abitati», Scotellaro lo aveva già illustrato al lettore nella prima parte del suo lavoro, indicando in ciò uno dei motivi che maggiormente ostano all'alfabetizzazione delle aree urbane periferiche: i

rapporti tra insegnanti e alunni [...] ripetono, generalmente, i caratteri distintivi dell'isolamento del mondo contadino nei confronti delle istituzioni dello Stato e verso le categorie che li esprimono. Il maestro, in Basilicata, è considerato un "galantuomo", adorno di funzioni proprie di quell'"altra" civiltà. [...] Nella medesima mentalità del maestro non si rispecchiano le esigenze attive dell'alunno, visto in relazione al suo stato, alla sua famiglia, alla sua terra. [...] Forme spontanee e familiari, queste, che, venendo compresse e non valorizzate (canti e detti popolari, fiabe, terminologie proprie della vita del lavoro) si oppongono e resistono alla stessa tecnica strumentale dell'alfabeto²².

Ora, se questo senso di oppressione non si registra nella scuola rurale, è perché in esse è ricucito lo strappo tra cultura e vita quotidiana²³ e quest'ultima è valorizzata nella cultura che essa stessa ha prodotto. Questo fa sì che la scuola, e l'insegnante, non siano percepiti nel loro carattere "altro", bensì quale espressione di una comunità che genera la sua salvezza da sé. «Io e il mio paese meridionale» – avrebbe scritto Scotellaro in un appunto relativo al suo incompiuto romanzo *L'uva puttanella* – «siamo l'uva puttanella:

²⁰ R. Scotellaro (1954), *Scuole di Basilicata - I*, in «Nord e Sud», dicembre 1954, n. 1, pp. 88-95. Gli scritti di Scotellaro sulla scuola sono ora disponibili in R. Scotellaro - M. Rossi Doria (2024), *Fare scuola al Sud. Scritti su divario educativo, disuguaglianze e democrazia*, cit.

²¹ R. Scotellaro (1955), *Scuole di Basilicata - II*, in «Nord e Sud», gennaio 1955, n. 2, p. 91

²² Id. (1954), *Scuole di Basilicata - I*, cit., pp. 89-90.

²³ Questa continuità tra cultura e vita quotidiana è anche fisica: le sedi delle scuole rurali sono approntate «nei casolari e nelle masserie», ovvero nei luoghi dove il contadino trascorreva la quasi totalità della sua esistenza (cfr. R. Scotellaro [1955], *Scuole di Basilicata - II*, cit., p. 91).

piccola e matura nel grappolo per dare il poco succo che abbiamo»²⁴. Uva con acini piccoli, ma che è in grado di dare succo, perché lo ha già in sé, maturato attraverso un processo lento e costante, efficace per quanto poco visibile. E questo incide anche sulla questione meridionale nel secondo dopoguerra. Perché il Sud si sarebbe potuto – e dovuto – salvare da sé.

Una conclusione e più prospettive

Questa breve ricognizione sulle pagine di «Nord e Sud», pur non avendo alcuna pretesa di esaustività, apre uno squarcio su un modo di pensare e fare cultura, educazione e scuola alternativo alla proposta cattolica ed a quella comunista. Si tratta di un mondo il cui carattere laico è forse uno dei pochi minimi comuni denominatori, dal momento che avrebbe radunato, come la rivista «Nord e Sud» di cui era espressione, liberali, socialisti, radicali, riformisti.

Ma forse, come emerge da queste pagine, esiste accanto a questo anche un altro carattere che unifica queste così variegate posizioni culturali e politiche: l'attenzione al reale, la concretezza di una proposta radicata sul terreno di studi seri e rigorosi, condotti sul campo e privi di nebbie ideologiche – come la critica alla mitografia rurale e più in generale alla narrazione sulle classi subalterne – ma non per questo privi di idee e slancio.

Questo slancio trova nella prospettiva educativa il suo baricentro, con la Ricostruzione letta quale grande processo educativo volto alla formazione morale e civile del nuovo Stato italiano, chiamato a risorgere dalle macerie morali ed intellettuali della dittatura e della guerra²⁵. Ma è, più in generale, un'eredità importante di cui far tesoro in qualsiasi tempo.

²⁴ Cit. in O. Iarussi, *Rocco Scotellaro...*, cit. Cfr. anche N. Tranfaglia (2012), *Introduzione. L'eredità di Rocco Scotellaro*, in R. Scotellaro, *L'uva puttanello. Contadini del Sud*, a cura di N. Tranfaglia, Laterza, Roma-Bari, pp. IX-XXX.

²⁵ C. Betti (2022), *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra*, in «History of education and children's literature», luglio-dicembre 2022, n. 2, pp. 145-168.

TRA ADOLESCENZA NEGATA E RESILIENZA EDUCATIVA: IL CONTRIBUTO DI STANISLAS TOMKIEWICZ

Simona Gatto*

Università degli Studi di Messina



La vicenda umana e professionale di Stanislas Tomkiewicz, psichiatra franco-polacco di rilievo internazionale, costituisce un osservatorio privilegiato per interrogare il rapporto tra trauma, adolescenza, educazione e resilienza. Segnata dall'esperienza del ghetto di Varsavia e dalla deportazione nel campo di concentramento di Bergen-Belsen, la sua biografia non rappresenta soltanto lo sfondo della sua riflessione scientifica, ma ne costituisce una matrice essenziale. Il presente contributo prende in esame una delle sue opere più significative, *L'adolescence volée*, con l'obiettivo di evidenziare come la resilienza emerga non come semplice qualità individuale o generica capacità di resistenza, bensì come processo dinamico, relazionale, educativo e sociale. Alla luce di tale prospettiva, il pensiero di Tomkiewicz permette di ripensare la cura e l'educazione nei confronti dei soggetti più vulnerabili, valorizzando il ruolo dei legami affettivi, dei contesti di sostegno e delle figure adulte capaci di operare come tutori di resilienza.

*The human and professional experience of Stanislas Tomkiewicz, an internationally renowned Franco-Polish psychiatrist, offers a privileged perspective from which to examine the relationship between trauma, adolescence, education and resilience. Deeply marked by his experience in the Warsaw Ghetto and by his deportation to the Bergen-Belsen concentration camp, Tomkiewicz's biography is not merely the background to his scientific reflection, but one of its essential sources. This article focuses on one of his most significant works, *L'adolescence volée*, in order to highlight how resilience emerges not simply as an individual quality or a generic capacity for resistance, but as a dynamic, relational, educational and social process. From this perspective, Tomkiewicz's thought allows us to rethink care and education for vulnerable subjects, emphasizing the role of affective bonds, supportive contexts and adults capable of acting as resilience tutors.*

Parole chiave: adolescenza, educazione, pedagogia, resilienza, trauma, cura.

Key words: adolescence, education, pedagogy, resilience, trauma, care.

* Ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina. Mail: simona.gatto@unime.it

Ripercorrere la vicenda biografica e intellettuale di Stanislas Tomkiewicz significa confrontarsi con una traiettoria umana profondamente segnata dalla violenza della storia e, al tempo stesso, con una riflessione scientifica capace di trasformare l'esperienza del trauma in occasione di interrogazione pedagogica ed etica.

La permanenza nel ghetto di Varsavia, la deportazione nel campo di concentramento di Bergen-Belsen e la perdita quasi totale della famiglia costituiscono, infatti, non soltanto momenti drammatici della sua esistenza, ma anche il terreno da cui prenderà forma una particolare sensibilità verso l'infanzia violata, l'adolescenza negata, la vulnerabilità psichica e la marginalità sociale.

La figura di Tomkiewicz appare particolarmente significativa per una riflessione pedagogica sulla *resilienza*. La sua esperienza personale, infatti, lungi dall'essere riducibile a un mero dato autobiografico, può essere considerata una chiave interpretativa attraverso cui comprendere i processi di resistenza e di riorganizzazione soggettiva di fronte all'evento traumatico.

In tale prospettiva, la sofferenza non viene assunta come destino definitivo, né come semplice frattura insanabile, ma come esperienza che, se sostenuta da adeguate condizioni relazionali, affettive ed educative, può aprire a forme di trasformazione e di ricostruzione¹.

La rilettura de *L'adolescence volée*, pubblicato a Parigi da Calmann-Lévy, nel 1999², poi tradotto in italiano, nel 2000, con il titolo *L'adolescenza rubata* (RED Edizioni, Como), consente di approfondire tali questioni in modo particolarmente fecondo.

In quest'opera, Tomkiewicz non si limita a ricostruire il significato personale e collettivo di un'adolescenza spezzata dalla violenza della storia; offre anche una prospettiva teorica e pedagogica utile a comprendere come il soggetto possa far fronte alle avversità, anche alle più radicali.

È in questo contesto che assume rilievo la nozione di *resilienza*, intesa come «la capacità di un individuo di resistere alle avversità della vita anche le più gravi»³, definizione che, pur nella sua apparente semplicità, apre ad un'idea complessa di questo termine. La resilienza non può essere interpretata semplicemente come una qualità innata, fissa e posseduta una volta per tutte dal soggetto, ma piuttosto come un processo dinamico che si costruisce nel tempo attraverso l'interazione tra risorse personali, legami significativi, contesti educativi e condizioni sociali.

In questa direzione si collocano anche le riflessioni di Michael Rutter, che ha evidenziato il ruolo dei fattori protettivi *individuali, familiari e ambientali*⁴, e quelle di

¹ Ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina. Mail: simona.gatto@unime.it.

² B. Cyrulnik (2000), *Il Dolore meraviglioso*, Frassinelli, Milano, p. 4.

³ Il volume è stato ripubblicato nel 2003, sempre a Parigi, da Hachette littératures. Di Tomkiewicz si veda *Le développement biologique de l'enfant* (Presses universitaires de France, Paris, 1968) tradotto in italiano con il titolo *Lo sviluppo biologico del bambino* (EP/SAIE, Roma, 1969).

⁴ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata. Divenire sé stessi al di là della violenza*, Red edizioni, Como, p. 6.

⁵ Cfr. M. Rutter (1987), *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, in «American Journal of Orthopsychiatry», 57, 3, pp. 316-331.

Boris Cyrulnik, il quale ha sottolineato la dimensione profondamente relazionale della resilienza, mostrando come la rinascita dopo il trauma sia strettamente connessa alla presenza di figure capaci di accogliere, sostenere e riconoscere il soggetto ferito⁵.

Alla luce di tali prospettive, il pensiero di Tomkiewicz invita a superare ogni lettura deterministica del trauma. Se da un lato l'esperienza traumatica può produrre ferite profonde e durature, dall'altro non annulla necessariamente la possibilità di sviluppo, di apprendimento, di progettualità e di relazione.

Proprio per questo, il suo contributo appare ancora oggi di grande rilevanza per la pedagogia, la psichiatria infantile e le scienze dell'educazione, soprattutto nei contesti segnati da emergenza, marginalità, violenza e privazione.

1. Il percorso umano e professionale di Stanislas Tomkiewicz

Stanislas Tomkiewicz nacque a Varsavia nel 1925 e visse un'infanzia abbastanza serena almeno fino all'età di quattordici anni, quando l'irruzione della Seconda guerra mondiale e della persecuzione nazista trasformò radicalmente la sua esistenza. La permanenza nel ghetto di Varsavia e la successiva deportazione a Bergen-Belsen segnarono in modo irreversibile la sua vita. La violenza della storia lo privò quasi interamente della famiglia, sterminata con la sola eccezione della sorella maggiore, e produsse una frattura profonda nel suo percorso adolescenziale.

Dopo la liberazione, nel 1945, Tomkiewicz scelse di trasferirsi in Francia, dove intraprese gli studi di medicina, orientandosi progressivamente verso la pediatria e la psichiatria.

La sua formazione professionale si sviluppò, dunque, all'incrocio tra cura del corpo, attenzione allo sviluppo infantile e interesse per la sofferenza psichica.

Fin dagli esordi, operò in istituzioni destinate a bambini e adolescenti con disabilità complesse, spesso segnati da condizioni di abbandono, marginalizzazione e grave trascuratezza. È proprio in questi contesti che Tomkiewicz maturò una visione innovativa della pratica clinica ed educativa⁶.

Contro ogni riduzione del bambino disabile o sofferente a caso clinico, deficit o diagnosi, affermò con forza la necessità di riconoscere la soggettività di ciascuno.

La cura, nella sua prospettiva, non poteva essere limitata a un insieme di procedure tecniche, ma doveva fondarsi su una relazione autentica, capace di restituire dignità, presenza e possibilità evolutiva anche ai soggetti ritenuti più compromessi.

Nel testo *L'adolescenza rubata*, esplicita con particolare intensità il legame tra la propria vicenda personale e la scelta professionale:

⁵ Cfr. B. Cyrulnik (2001), *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Frassinelli, Milano.

⁶ Cfr. C. Maraquin (2010), *Pour une utilisation éthique de la résilience D'après la vie et la réflexion de Stanislaw Tomkiewicz*, in «Vie sociale et traitement», 105, pp. 105-111.

Se a qualcuno fosse venuto in mente di chiedermi perché lavoravo con gli adolescenti, avrei potuto rispondere molto volentieri e più semplicemente: perché li amo. Ma anche in questo caso non si trattava di confessare agli altri, o a me stesso, una verità che ho impiegato anni ad affrontare: lavoro con gli adolescenti perché la mia adolescenza mi è stata rubata⁷.

Questa dichiarazione costituisce una delle chiavi più profonde del suo pensiero.

L'adolescenza rubata non è soltanto quella vissuta personalmente da Tomkiewicz, sottratta dalla guerra, dalla persecuzione e dalla deportazione; è anche quella di molti giovani incontrati nella sua pratica clinica, privati della possibilità di crescere in contesti affettivi, educativi e sociali sufficientemente protettivi.

In tal senso, la sua opera può essere letta come un tentativo di restituire parola, riconoscimento e futuro a quelle soggettività che la violenza, la malattia, l'abbandono o l'istituzione rischiano di rendere invisibili. È vero che Tomkiewicz acquisì notorietà internazionale per i suoi studi sui bambini autistici e con disabilità complesse; tuttavia, il suo contributo va oltre l'ambito strettamente psichiatrico considerato che affrontò temi quali la sofferenza psichica, il trauma, la vulnerabilità, la violenza istituzionale, il maltrattamento, la marginalità e la necessità di una cura fondata sull'affettività.

In questa prospettiva, il suo pensiero si colloca al confine tra psichiatria, pedagogia, etica della cura e scienze umane.

Francesco Gatto ha messo in evidenza due aspetti particolarmente rilevanti del pensiero tomkiewicziano. Da un lato, la convinzione che anche il bambino più ferito da esperienze di violenza e sofferenza possa trovare, dentro e intorno a sé, le risorse necessarie per costruire una personalità sufficientemente sana; dall'altro, il riconoscimento del valore dell'amorevolezza, non come elemento ingenuamente salvifico o autosufficiente, ma come condizione capace di innescare processi di vitalità, crescita e trasformazione. A questo proposito, osserva:

Tra le tante argomentazioni sviluppate dallo psichiatra franco-polacco, due sembrano tornare utili per quanto si vuole dire: a) è possibile anche al bambino più maltrattato e sofferente rispondere alla violenza subita trovando in sé e attorno a sé la forza di costruirsi una personalità sana; b) anche se l'amorevolezza da sola non basta, è, tuttavia, con un atteggiamento autenticamente affettivo che si fa scoccare la scintilla della vitalità, della processualità, della crescita⁸.

Questa impostazione risulta particolarmente significativa se si considera il contesto istituzionale in cui Tomkiewicz si trovò a operare. Nei servizi psichiatrici francesi del dopoguerra, molti bambini con disabilità gravi erano considerati privi di possibilità evolutive e talvolta descritti con linguaggi disumanizzanti.

⁷ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata...*, cit., p. 21.

⁸ F. Gatto (2008), Bisogni educativi speciali: criteri per una scuola inclusiva, in M. Baldacci, M. Corsi (2008) (a cura di), *Una pedagogia per la scuola*, Tecnodid, Napoli, pp. 173-191

Tomkiewicz si oppose a tale visione, promuovendo un approccio centrato sulla relazione, sull'affetto, sulla comunicazione e sulla fiducia nelle potenzialità residue del soggetto.

Invitava gli insegnanti a instaurare con i bambini un rapporto di prossimità, presenza e attenzione, simile, per intensità e qualità, a quello genitoriale.

In ambito pedagogico, Tomkiewicz attribuiva alla scuola e alla famiglia un ruolo decisivo nello sviluppo dei giovani, denunciando con forza, nel contempo, i limiti di un sistema educativo incapace di riconoscere i segnali del disagio. A suo avviso, infatti, insegnanti ed educatori non dovevano limitarsi a registrare il calo del rendimento scolastico, ma avrebbero dovuto "leggere", ossia saper cogliere, nei tutti i possibili mutamenti comportamentali, le chiusure relazionali, le forme di aggressività, l'apatia o il ritiro come possibili espressioni di sofferenza.

In una società in continua trasformazione, la pedagogia fondata sull'autoritarismo, sulla svalutazione e sulla punizione appariva a Tomkiewicz radicalmente insufficiente.

Al contrario, riteneva necessario promuovere percorsi formativi orientati allo sviluppo dello spirito critico, dell'autonomia, della capacità di iniziativa e della competenza nel fronteggiare situazioni nuove. L'educazione doveva preparare non soltanto all'adattamento, ma alla possibilità di *interpretare* e *trasformare* la realtà.

Da questa impostazione derivano importanti implicazioni per la formazione degli insegnanti e degli educatori.

Tra le competenze fondamentali, Tomkiewicz valorizzava il *dialogo*, l'*ascolto attivo*, la *gestione dei conflitti*, la capacità di distinguere le situazioni che richiedono un intervento specialistico e, soprattutto, l'attitudine a *costruire relazioni significative*. Educare significa, in tale prospettiva, stare nella relazione senza occupare una posizione di superiorità distaccata, riconoscere nell'altro un soggetto in divenire, portatore di fragilità ma anche di possibilità.

2. Il costrutto della resilienza secondo Stanislas Tomkiewicz

Secondo Stanislas Tomkiewicz, la *resilienza* può essere definita come «la capacità di un individuo di resistere alle avversità della vita anche le più gravi», ovvero come la capacità di far fronte agli eventi traumatici senza esserne definitivamente annientati⁹. Tale definizione si colloca all'interno di una prospettiva che sposta l'attenzione dalla sola vulnerabilità alla possibilità di risposta, adattamento e trasformazione.

Per lungo tempo, infatti, gli studi sul trauma infantile si sono concentrati prevalentemente sugli esiti negativi delle esperienze avverse. Si riteneva spesso che il superamento di una certa soglia di sofferenza o di deprivazione conducesse quasi inevitabilmente a devianza, psicopatologia, incapacità di adattamento sociale o compromissione dello sviluppo. Tomkiewicz contribuisce a mettere in discussione tale

⁹ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata...*, cit., p. 21.

determinismo, mostrando come, anche in presenza di ferite profonde, possano emergere risorse inattese.

La resilienza, nella sua prospettiva, non nega la sofferenza né minimizza la gravità del trauma. Essa non coincide con l'invulnerabilità, né con una sorta di impermeabilità al dolore.

Al contrario, presuppone l'esistenza della ferita e ne riconosce gli effetti.

Il soggetto resiliente non è colui che non soffre, ma colui che, pur segnato dall'esperienza traumatica, riesce a non esserne completamente definito.

In questo senso, la resilienza riguarda la possibilità di integrare la fragilità nella propria storia, trasformandola in parte di un percorso di riorganizzazione personale.

Tomkiewicz propone di considerare i fattori di resilienza lungo l'intero percorso del soggetto: *prima, durante e dopo* la catastrofe.

Tale scansione consente di comprendere la natura processuale del costrutto¹⁰.

Prima dell'evento traumatico possono agire fattori protettivi legati alla storia personale, alla qualità delle prime relazioni, all'autostima, alla capacità di simbolizzazione e alla presenza di figure significative.

Durante la catastrofe assumono rilievo le strategie di sopravvivenza, la capacità di mantenere una minima continuità del sé, il ricorso all'immaginazione, alla memoria, alla speranza o al legame con l'altro.

Dopo la catastrofe diventano centrali il riconoscimento del trauma, la possibilità di narrarlo, la presenza di contesti accoglienti e la ricostruzione di un progetto di vita.

Un elemento particolarmente importante del pensiero di Tomkiewicz è la distinzione tra *riadattamento sociale* e *sopravvivenza psichica*.

Il disadattamento sociale è quasi sempre accompagnato da una sofferenza profonda; tuttavia, non ogni sofferenza psichica produce necessariamente disadattamento.

Un soggetto può apparire socialmente adattato e nel contempo portare dentro di sé un dolore persistente. Questa distinzione impedisce di ridurre la resilienza a una semplice capacità di funzionare socialmente.

Essere resilienti non significa semplicemente "andare avanti" in senso performativo, né adeguarsi alle richieste dell'ambiente. Significa, piuttosto, riuscire a mantenere aperta una possibilità di senso, relazione e futuro, anche quando la sofferenza non scompare.

Tomkiewicz invita tutti coloro che hanno compiti educativi a modificare il proprio sguardo e ciò perché la *resilienza* esorta a non fermarsi alla superficie del deficit, del sintomo, della devianza o della mancanza¹¹.

La metafora del bicchiere mezzo pieno e mezzo vuoto risulta, da questo punto di vista, particolarmente efficace; la vulnerabilità rappresenta la parte vuota, mentre la resilienza coincide con la parte piena. Non esiste, secondo Tomkiewicz, una bottiglia completamente vuota. Anche nei soggetti più feriti, anche nei contesti più difficili, permane una risorsa, un punto di appoggio, una possibilità da riconoscere e sostenere¹².

¹⁰ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata...*, ivi.

¹¹ Ivi

¹² Ivi

Questa prospettiva ha profonde ricadute educative. Essa chiede di abbandonare pratiche centrate esclusivamente sulla diagnosi del limite e di promuovere invece interventi capaci di individuare risorse, competenze, desideri e potenzialità. La resilienza implica dunque un cambiamento di paradigma: non si tratta soltanto di curare ciò che manca, ma di alimentare ciò che può ancora crescere.

Un ruolo centrale è attribuito ai cosiddetti *tutori di resilienza*, figure significative capaci di accompagnare il soggetto nel processo di ricostruzione dopo il trauma¹³.

Tali figure possono essere genitori, insegnanti, educatori, terapeuti, amici, adulti di riferimento o anche persone incontrate in modo imprevisto lungo il percorso di vita.

Ciò che le accomuna non è tanto la funzione istituzionale, quanto la capacità di offrire riconoscimento, fiducia, continuità e sostegno¹⁴.

Il *tutore di resilienza* non cancella la ferita, ma aiuta il soggetto a non identificarsi completamente con essa. Da questo punto di vista, la resilienza appare come un processo profondamente relazionale. Non nasce nel vuoto e non può essere ricondotta a un eroismo individuale. Essa si costruisce attraverso legami, parole, gesti, sguardi e contesti che restituiscono al soggetto la percezione di essere ancora degno di valore. La relazione educativa diviene allora uno spazio in cui il dolore può essere riconosciuto senza essere assottigliato e in cui la fragilità può essere accolta senza trasformarsi in condanna.

Individua, inoltre, due modalità fondamentali per favorire la resilienza: da un lato, *l'integrazione della legge*, che aiuta a tollerare frustrazioni e limiti; dall'altro, *l'amore e l'accettazione*, considerati come la vera chiave della resilienza. In questo senso, egli afferma che «la resilienza è la capacità di resistere agli shock, riprendersi e andare avanti dopo un trauma»¹⁵.

Le riflessioni di Tomkiewicz dialogano con un più ampio panorama di studi di cui si segnalano, solo per fare qualche esempio, le ricerche di Emmy Werner, che hanno mostrato come, anche in contesti di forte svantaggio, alcuni soggetti riescano a sviluppare percorsi adattivi efficaci grazie alla presenza di fattori protettivi¹⁶; quelle di Boris Cyrulnik, che ha insistito sulla dimensione narrativa, affettiva e sociale della *resilienza*, definendola come «una trama dove il filo dello sviluppo si intreccia con quello affettivo e sociale»¹⁷, sottolineando come «il germe della resilienza si sviluppi [...] dal contatto con una persona che sappia accogliere, sostenere e guidare»¹⁸; quelle di Anna Oliverio Ferraris, che ha messo in evidenza il carattere composito della resilienza, derivante dall'interazione tra fattori cognitivi, emotivi e sociali¹⁹.

¹³ B. Cyrulnik, *I brutti anatroccoli*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

¹⁴ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata...*, cit., p. 21.

¹⁵ S. Tomkiewicz (2000), *L'adolescenza rubata...*, cit., ivi.

¹⁶ E.E. Werner, R. Smith, *Overcoming the Odds*, Cornell University Press, 1992.

¹⁷ B. Cyrulnik, *Introduzione*, in E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza come affrontare crisi e difficoltà e ritrovarsi*, Erickson, Trento, 2005, p. 16.

¹⁸ B. Cyrulnik (2004), *Il coraggio di crescere*, Frassinelli, Milano, p. 85.

¹⁹ Cfr. A. Oliverio Ferraris (2003), *La forza d'animo. Cos'è e come possiamo insegnarla ai nostri figli*, BUR, Milano, p. 7.

In ambito pedagogico, gli studi di Elena Malaguti²⁰ e di Andrea Canevaro²¹ hanno ulteriormente valorizzato la resilienza nei contesti di vulnerabilità, disabilità, emergenza e marginalità, sottolineando la necessità di costruire ambienti educativi inclusivi, capaci di sostenere processi di riorganizzazione positiva.

Conclusioni

Stanislas Tomkiewicz può essere riconosciuto a pieno titolo come una figura di grande rilievo nel panorama culturale, scientifico e medico contemporaneo. Il suo impegno nei confronti dei soggetti con disabilità complesse e degli adolescenti in condizioni di difficoltà, unito alla partecipazione alla stesura della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, testimonia la profondità etica e la portata innovativa del suo contributo.

Il pensiero e l'azione di Tomkiewicz orientano l'attenzione verso la dimensione relazionale della cura, mettendo in evidenza come affettività, empatia e amorevolezza rappresentino elementi imprescindibili per attivare processi evolutivi spesso bloccati o compromessi. In assenza di tali dimensioni, si corre infatti il rischio di non cogliere, o di sottovalutare, le potenzialità e le risorse dei soggetti, che non sempre si manifestano in modo immediatamente visibile.

La sua opera invita, inoltre, a una riflessione più ampia sul ruolo della resilienza in ambito educativo. In questa prospettiva, risulta particolarmente significativa la definizione proposta da Franca Pinto Minerva, secondo la quale la resilienza consiste in:

quell'insieme di abilità che permettono ad un individuo di resistere e contrastare situazioni di disagio e privazione attraverso l'utilizzo efficace di comportamenti adattivi. Essere resilienti significa sapersi orientare rispetto al proprio futuro; essere in grado di affrontare e gestire i cambiamenti e le difficoltà di natura personale, professionale e sociale cui la vita espone; sapere assumere decisioni e, in tal modo, gestire le incertezze e le paure legate al manifestarsi, nel corso della vita, di momenti critici²².

Alla luce di tale prospettiva, la resilienza si configura non solo come capacità di resistenza, ma come autentico processo di costruzione di senso e di riprogettazione esistenziale. Essa implica la possibilità, per ogni individuo, di trasformare la sofferenza in occasione di crescita, grazie al sostegno di contesti educativi e relazionali significativi.

²⁰ Cfr. Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento; Id (2020), *Educarsi in tempi di crisi Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*, ARAS Edizioni, Fano.

²¹ Cfr. Canevaro A. *Fuori dai margini, Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Erickson, Trento, 2018, pp. 103-104; Id., *Bambini che sopravvivono alla guerra. Percorsi didattici e di incontro tra Italia, Uganda, Ruanda e Bosnia*, Erickson, Trento, 2001.

²² F. Pinto Minerva, *Resilienza, una risorsa per contrastare privazione e disagio*, in «Innovazione educativa», n. 7/8, 2004, pp. 24-29.

In conclusione, il contributo di Tomkiewicz si rivela fondamentale per ripensare le pratiche educative e cliniche in chiave profondamente umana, orientandole verso la valorizzazione delle risorse, la centralità della relazione e la promozione di percorsi di resilienza capaci di restituire dignità, autonomia e progettualità ai soggetti più vulnerabili.

Bibliografia

- Castelli C. (2013), *Tutori di Resilienza. Guida orientativa per interventi psico-educativi*, Educatt, Milano.
- Castelli C. (2011), *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*, Franco Angeli, Milano.
- Cyrulnik B. (2009), *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Raffaello Cortina, Milano.
- Cyrulnik B. (2007), *Di carne e d'anima. La vulnerabilità come risorsa per crescere felici*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B. (2004), *Il Coraggio di crescere. Gli adolescenti e la ricerca della propria identità*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B. (2001), *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B. (2000), *Il Dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell'infanzia*, Frassinelli, Milano.
- Cyrulnik B., Malaguti E. (2005), *Costruire la resilienza: la riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento.
- D'Alonzo L., *Prevenire marginalità e demotivazione. Metodologie per una nuova emergenza educativa*, Scholé, Brescia, 2025.
- Baldacci M., Corsi M., (a cura di) (2008), *Una pedagogia per la scuola*, TECNODID, Napoli.
- Ferraro Bologna G., Gualtieri M. G., *Costruire resilienza insieme. Un modello formativo per promuovere il cambiamento in un gruppo di lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Friso, V., Kourkoutas, E. (2025). Promoting Resilience and Inclusive Teaching. Practices in Greek and Italian Schools. "Tiflologia per l'integrazione", 35(2), pp. 67-85.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Malaguti E. (2020), *Educarsi in tempi di crisi Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*, ARAS Edizioni, Fano.
- Manciaux M. (a cura di) (2001), *La resilienza: Resistere e vivere*, Erickson, Trento.
- Parricchi M., Malavasi P. (a cura di) (), *Educazione Territori Natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale*, PensaMultiMedia, Lecce, 2025.

- Pinto Minerva F. (2004), *Resilienza, una risorsa per contrastare deprivazione e disagio*, in «Innovazione educativa», n. 7/8, 2004, pp. 24-29.
- Rutter M. (1987), *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, in «American Journal of Orthopsychiatry», 57, 3, pp. 316-331.
- Tomkiewicz S. (2000), *L'adolescenza rubata. Divenire sé stessi al di là della violenza*, Red edizioni, Como.
- Tomkiewicz S. (1991), *Educare o punire*, EDB, Bologna.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita, Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Franco Angeli, Milano.

**RICUCIRE I MARGINI
NELLE PERIFERIE URBANE:
L'ESPERIENZA DEL MANIFESTO
PER L'EDUCAZIONE DIFFUSA
NEL QUARTIERE DI BAGNOLI (NAPOLI)¹**

Francesca Marone*

Maria Navarra**

Lorenzo Salemme***

Università degli Studi di Napoli Federico II



La piana di Bagnoli, prodotta di una millenaria attività geologica dei Campi Flegrei, ha ospitato, per circa un secolo fino al 1990, un grande stabilimento siderurgico che ha inciso sulla popolazione, influenzando le dinamiche sociali e territoriali e ne ha compromesso la morfologia naturale, la qualità del terreno e dell'aria, con conseguenze sanitarie e sociali che ancora oggi si ripercuotono su giovani e adulti. Dopo la dismissione, Bagnoli ha dovuto affrontarne le conseguenze: disagio psicofisico e povertà educativa. Di contro, si sono sviluppate, qui più che altrove, azioni di comunità e mutualità associative. Nell'ambito di tali iniziative nasce il progetto Caleidoscopio, selezionato dall'Impresa Sociale Con i Bambini, finalizzato all'avvio e al rinforzo di un network socio-educativo nell'area, in collaborazione con le scuole locali e le diverse realtà sul territorio impegnate nella prevenzione e nella lotta alla dispersione scolastica, con particolare riferimento all'educazione informale come principale leva formativa. L'attività progettuale, sviluppata intorno a macro-azioni di contrasto alla povertà educativa, ha spinto a rafforzare il dialogo tra formatori/trici, partecipanti e ricercatori/trici, intrecciando le suggestioni emerse con l'impegno a mantenere attiva la comunità educante. Tra gli orizzonti teorici che hanno guidato le riflessioni vi è la concezione ecologica dello sviluppo umano, prospettiva per cui le reti sociali, i luoghi e le esperienze vissute nella comunità diventano strumenti educativi fondamentali, contribuendo allo sviluppo di conoscenze, capacità e atteggiamenti prosociali. Tale dialogo ha assunto le caratteristiche di una Comunità di pratica, da cui è scaturito il "Manifesto dell'Educazione Diffusa per la comunità educante di Bagnoli": orizzonte programmatico mediante cui dare continuità all'esperienza condivisa, per rispondere alle sfide territoriali in ambito socio-educativo e rilanciare, sul piano delle

* Professoressa ordinaria in Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. Mail: fmarone@unina.it

** Dottoranda di ricerca in *Mind, Gender and Languages*, Università degli Studi di Napoli, Federico II. Mail: maria.navarra@unina.it

*** Dottorando di ricerca in *Mind, Gender and Languages*, Università degli Studi di Napoli, Federico II. Mail: lorenzo.salemme@unina.it

¹ L'articolo è frutto di una piena condivisione fra gli autori/autrici. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, sono da attribuirsi: a Francesca Marone il paragrafo 1. *Pedagogie della cura tra riconoscimento e rigenerazione dei territori* e le *Conclusioni*; a Maria Navarra, il paragrafo 3. *Il Manifesto per l'Educazione Informale Diffusa per la Comunità Educante di Bagnoli*; a Lorenzo Salemme, il 2. *Uno sguardo pedagogico sul conflitto socio-ambientale di Bagnoli: dai giganti di ferro al bene comune*.

policy, una *governance* comune e condivisa con focus sull'apprendimento e sui soggetti fragili e marginali.

The Bagnoli plain, the result of thousands of years of geological activity in the Phlegraean Fields, was home to a large steelworks for about a century until 1990, that impacted the population, influencing social and territorial dynamics and compromising the natural morphology, soil and air quality, with health and social consequences that still affect young people and adults today. After the plant was decommissioned, Bagnoli had to deal with the consequences: psychological and physical distress, and educational poverty. On the other hand, community and mutual aid initiatives have developed here more than elsewhere. The Kaleidoscopio project was born out of these initiatives. Selected by the social enterprise Con I Bambini, it aims to launch and strengthen a socio-educational network in the area, in collaboration with local schools and various organisations in the area committed to preventing and combating early school leaving, with a particular focus on informal education as the main educational lever. The project has led to a strengthening of dialogue between trainers, participants and researchers, intertwining the suggestions that have emerged with a commitment to keeping the educational community engaged. Among the theoretical horizons that guided the reflections is the ecological conception of human development, a perspective in which social networks, places and experiences lived in the community become fundamental educational tools, contributing to the development of knowledge, skills, and prosocial attitudes. The dialogue took on the characteristics of a Community of Practice, which gave rise to the "Manifesto of Diffused Informal Education for the Bagnoli Educating Community": a programmatic horizon through which to give continuity to the shared experience, to respond to territorial challenges in the socio-educational field, and to relaunch, at the policy level, a common and shared governance with a focus on learning and on vulnerable and marginalised individuals.

Parole chiave: comunità, co-progettazione, educazione informale, connessioni, povertà educativa.

Key words: community, co-design, informal education, connections, educational poverty.

1. Pedagogie della cura tra riconoscimento e rigenerazione dei territori

Il rapporto tra società e ambiente è oggi al centro di molteplici conflitti che attraversano territori, comunità e politiche pubbliche. L'educazione si trova a dover rispondere a tali tensioni sviluppando modelli formativi capaci di promuovere consapevolezza, corresponsabilità e pratiche ecosistemiche, innovative e, al contempo, sostenibili².

Come sostiene Sterling³, la sostenibilità richiede un "cambio di paradigma educativo", passando da una prospettiva addestrativa a una trasformativa. In tal senso, la pedagogia è chiamata a rileggere il conflitto socio-ambientale come un'occasione educativa, un campo in cui i valori, le conoscenze e le azioni si confrontano per la costruzione di un nuovo patto tra esseri umani e ambiente.

² J. Anderson, C. Boyle & J. Deppeler (2014). *The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner*. In *Equality in education: Fairness and inclusion*, SensePublishers, pp. 23-34.

³ S. Sterling (2011). Transformative learning and sustainability. Sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5(11), pp. 17-33.

I conflitti socio-ambientali, che emergono quando il degrado ambientale, lo sfruttamento delle risorse o l'inquinamento gravano in modo sproporzionato sulle comunità emarginate, sono conflitti intrinsecamente complessi, non solo perché coinvolgono sistemi ecologici e sociali, ma anche perché implicano traiettorie storiche, relazioni di potere nel presente e immaginari futuri⁴.

Da un punto di vista pedagogico, il conflitto non si presenta come una questione da dirimere quanto piuttosto un luogo di apprendimento e trasformazione. Le categorie pedagogiche di cura, contesto/ambiente, beni comuni sono lenti analitiche e pratiche che aiutano a leggere le tensioni socio-ambientali come sfide intrecciate con le relazioni umane, la memoria e l'azione collettiva.

Riferirsi alla cura come categoria politica implica un ripensamento della nozione stessa di cittadinanza da un punto di vista pedagogico che ne metta in risalto aspetti salienti come la partecipazione alla vita di comunità e la solidarietà, finalizzate a una convivenza equa e democratica.

È la dimensione relazionale, e dunque di reciprocità, a porsi a fondamento del concetto di cura educativa⁵. Nel riconoscere l'altro si radica la possibilità stessa di perseguire il fine dell'aver cura, che comporta la protezione, il benessere e la promozione dell'altro. Ciò implica l'assunzione del punto di vista altrui, il saperne cogliere i bisogni e intuirne i desideri, al fine di rispondervi⁶.

La centralità della cura nell'era contemporanea è legata alla sua valenza polisemica poiché il suo significato e il suo valore variano a seconda del contesto nel quale viene applicata⁷. Mortari osserva, a questo proposito, che il modo fondamentale dell'esserci è sempre "un essere con". Posto, infatti, che la cura rappresenti una categoria centrale del processo educativo, la relazione ne costituisce una condizione originaria: sin dalla nascita l'essere umano esiste in rapporto all'altro da sé dal quale dipende la sua esistenza⁸.

Chi si prende cura, lo fa consapevolmente; ha a cuore l'esistenza dell'altro e assume una postura etica. Don Lorenzo Milani, il padre del celebre motto "I care" in antitesi al "Me ne frego" dell'ideologia fascista, ha messo in luce come l'aver cura sia un atto di coinvolgimento e responsabilità compiuto nel mondo, in contrasto con individualismo e solitudine.

Il gesto educativo è, dunque, prioritariamente un gesto di cura autentica che nasce in una relazione peculiare, segnata da un'asimmetria. Come osserva Lizzola: «Educare è curare [...] è scoprire e praticare il confine tra possibilità e limite, tra capacità e vulnerabi-

⁴ J. Martinez-Alier (2023). Environmental conflicts and the making of world movements for environmental justice. *Economia Politica*, 40(3), pp. 765-779.

⁵ F. Marone (2014), *Le relazioni che curano*, Lecce, Pensa Multimedia.

⁶ N. Noddings (2013), *Caring: A relational approach to ethics and moral education*, University of California Press, pp. 58-59.

⁷ F. Marone, *Le relazioni che curano*, cit., p. 36.

⁸ L. Mortari, A. Camerella (2014) (Eds.), *Fenomenologia della cura*, Liguori Editore, p. 1.

lità, avendo cura della vita»⁹. Le persone possono nascere e rinascere solo in spazi di vita dove questa asimmetria relazionale genera responsabilità di cura.

F. Cambi attribuisce al “farsi carico” del “destino” delle persone la nascita stessa di un sistema sociale e con esso la creazione di uno “stato sociale” nelle forme appunto della “cura”¹⁰.

Negli ultimi anni, le/gli studiose/i stanno promuovendo una pedagogia che collega tale categoria alla sostenibilità e alla giustizia sociale, spostando la prospettiva della cura oltre il mero atto interpersonale per ricomprendere anche l’azione civica ed ecologica. Ad esempio, Abbate¹¹ sostiene che la cura implica una negoziazione dei bisogni, il riconoscimento del potenziale altrui e la promozione di forme di solidarietà che trascendono le interazioni strumentali.

Il legame tra cura di sé, degli altri del mondo e, dunque, attenzione all’ambiente s’intreccia inevitabilmente all’educazione al patrimonio culturale, inteso come collante di comunità, giacché si basa su un imperativo etico condiviso: la necessità di valorizzare e salvaguardare entità preziose, spesso non rinnovabili, umane, ecologiche o culturali. La cura dell’ambiente traduce l’etica relazionale in una sensibilità ecologica, considerando la Terra come la “casa comune” che richiede una salvaguardia attiva¹². Ciò è in linea con la nozione di Malavasi di “educazione e cura della casa comune”¹³, in cui la pedagogia diventa una pratica di responsabilità ambientale, partecipazione sociale e impegno etico. Una pedagogia che lega l’educazione alle virtù civiche e alla solidarietà, in cui l’azione educativa contribuisce alla prosperità collettiva e, non solo, dell’individuo. Così il patrimonio, che comprende sia elementi culturali sia naturali, è inteso come un bene dinamico e condiviso che fornisce un senso d’identità, appartenenza e continuità intergenerazionale¹⁴. La sintesi di questi ambiti dà origine a un modello educativo transdisciplinare. I siti del patrimonio, ad esempio, diventano potenti risorse metodologiche per l’apprendimento esperienziale, combinando storia, ecologia, arte, linguaggi divergenti e cittadinanza. L’obiettivo primario di questa pedagogia interconnessa è quello di coltivare un attivismo critico e responsabile, promosso da cittadini consapevoli della natura limitata e della fragilità dei loro ambienti naturali e culturali¹⁵.

⁹ I. Lizzola (2014). Educazione e cura: chinarsi sulla vita, in attesa, in L. Mortari e A. Camerella (Eds). *Fenomenologia della cura*, Napoli, Liguori Editore, p. 128.

¹⁰ F. Cambi (2012). Il “dono” nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle. *Studi Sulla Formazione Open Journal of Education*, 15(1), pp. 241-242.

¹¹ F. Abbate, C. Braga, M. Brazzolotto, A. Fabiano, D. Forni & F. Franceschelli (2022), Pedagogia della cura tra sostenibilità e giustizia sociale, in “*Formazione & insegnamento*”, 20(1 Tome II), pp. 1007-1017.

¹² M. Striano, F. Marone, S. Oliverio & P. Vittoria (2019). L’educazione del cittadino planetario: matrici epistemologiche e sfide socio-politiche. In *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di Cittadinanza terrestre*, Pensa MultiMedia, p. 219; R. Indelicato (2022), Respect and care for the common home: An itinerary of education for sustainability, in “*Journal of Multidisciplinary Studies*”, 49(2), pp. 659-679.

¹³ P. Malavasi (2018). Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa. *Formazione & insegnamento*, 16(2), pp. 81-92.

¹⁴ R. Harrison (2013). *Heritage: Critical approaches*. Londra-Newyork, Routledge.

¹⁵ F. Romera, E. Le Bigot & C. Khoo (2024). Heritage education towards sustainable development in tourism: an inclusive systematic literature review. *Tourism Recreation Research*, DOI: 10.1080/02508281.2024.2417334

Pertanto, affrontare i conflitti socio-ambientali in modo pedagogicamente fondato richiede sensibilità al contesto e un approccio olistico al territorio: la sua storia, la sua spazialità e le sue dinamiche sociali, il complesso dei patrimoni culturali, materiali e immateriali, che lo caratterizzano.

2. Uno sguardo pedagogico sul conflitto socio-ambientale di Bagnoli: dai giganti di ferro al bene comune

Non si sbagliavano a inizio Novecento, al sorgere delle prime ciminiere, nel credere che il destino di Bagnoli fosse segnato per sempre. Quelle ciminiere non erano soltanto dei giganti che vomitavano ferro e fuoco di continuo, squarciando il buio delle notti, ma erano principalmente il segno di una modernità che stava irrompendo un po' ovunque nel Mezzogiorno attraverso il grimaldello dello sviluppo necessario per un Sud arretrato. Una spinta aprioristica che non partiva dalle necessità reali di quei territori e di chi li abitava ma che racconta invece degli interessi e delle questioni di potere che andavano via via consolidandosi sin dai primi anni della nascita dello Stato italiano. Durante i drammatici anni a cavallo tra le due guerre, l'area industriale è stata resiliente nel mantenere un ruolo di assoluto protagonismo sullo scenario internazionale, riuscendo nei primi anni del Dopoguerra a rilanciarsi ulteriormente: è a questo periodo, infatti, che risale la colmata a mare, il pontile nord e, sempre in questi anni, sorge anche l'altoforno della Cementir per la produzione di Eternit¹⁶.

Il grande capitolo della fabbrica si chiude nel 1994 con la dismissione definitiva, restituendo al territorio un incubo ecologico tale da far rientrare l'area nei Siti di Interesse Nazionale da bonificare¹⁷. Un'eredità fatta di amianto, arsenico, zinco, piombo, cromo, mercurio e idrocarburi, ma anche di disoccupazione, disagio economico, assenza di servizi e una salute psico-fisica precaria. Gli anni immediatamente seguenti alla chiusura raccontano di un periodo di apparente immobilismo, di scontri istituzionali e promesse mancate, di fiumi di denaro pubblico e di condanne in sede giudiziaria¹⁸. Con il Commissariamento

¹⁶ Il Gruppo Cementir, di proprietà della famiglia Caltagirone, è considerato tra le parti responsabili dell'inquinamento ambientale, insieme a Fintecna (parte di CDP), e si trova al centro di controversie legali e mediatiche per le bonifiche del sito siderurgico dismesso, con la famiglia che ha impugnato le richieste di risarcimento alle centinaia di operai morti per mesotelioma (il tumore dovuto all'esposizione all'amianto). All'attualità, nessuno ha mai pagato per questo – così come nessuno ha mai pagato per la bonifica delle aree interessate da questo tipo di produzione industriale.

¹⁷ G. Sardonini, *Bagnoli e il gigante di ferro: il racconto di un territorio che attende il risanamento ambientale*, 19 aprile 2024, in <https://economiecircolare.com/bagnoli-acciaieria-bonifica-sin/>

¹⁸ Senza avere la pretesa di una trattazione completa, ci limitiamo qui a ricordare alcuni momenti particolarmente rappresentativi dei fallimenti che si sono susseguiti: prima la Bagnoli Spa che operò dal '96 fino al 2002, iniziando la prima fase di smantellamento; il subentro della Bagnoli Futura Spa, la quale ha ricevuto finanziamenti per 400 milioni di euro prima di essere dichiarata fallita nel 2014. Tra le principali opere del loro intervento c'è il Parco dello Sport, mai aperto al pubblico dopo che fu accertata la presenza di inquinanti "nascosti" sotto il Parco stesso. Nel 2013, a tutta l'area, sono stati apposti sigilli dall'autorità giudiziaria, con un'indagine che ha coinvolto Arpac, comune e provincia di Napoli, venutisi a trovare in una

straordinario deciso dal governo Renzi nel decreto “Sblocca Italia”, si è riproposta la stessa logica verticale ed in regime di eccezionalità che aveva caratterizzato sia la nascita dall’area industriale sia la sua dismissione. Nonostante quasi un miliardo di euro fosse stato già speso, il nuovo decreto, spinto dalla retorica della rottamazione e del “fare”, ha cristallizzato i problemi, scegliendo di non rimuovere l’enorme colmata ma di metterla in sicurezza. Da qui è riesplora la protesta dei cittadini, che continua ancora oggi, mentre le istituzioni seguitano a prediligere il raggiungimento di interessi economici immediati e non una politica di recupero e crescita generale dell’area sul lungo termine. La scelta di ospitare la futura Coppa America del 2027, andando nuovamente in deroga a tutti i vincoli e a tutte le conquiste ottenute dagli abitanti negli anni, rischia di trasformare un evento sportivo da milioni di fan in una possibile pietra tombale sulla bonifica, sul ripristino della linea di costa, sulla rimozione della colmata e così via.

Le comunità locali, quando forgiate da una memoria e un’identità operaia specifica, perseverano nella costruzione di forme di partecipazione e rigenerazione dal basso, anche di fronte agli scandali istituzionali più forti. Come anticipato, il Decreto Sblocca Italia ha dato inizio all’intensificarsi della protesta sul territorio: il 30 settembre 2015, dopo nemmeno un mese dalla nomina del primo commissario straordinario, gli abitanti irrompono nella Municipalità per denunciare la loro ennesima esclusione dalle decisioni sul futuro di Bagnoli. Da questa occupazione è nata l’assemblea “Bagnoli Libera” in cui sono confluiti diversi movimenti, comitati ed esperienze di mobilitazione sul territorio, con il protagonismo particolare di due Beni Comuni emergenti della città di Napoli che abitano proprio il quartiere di Bagnoli, ossia Villa Medusa ed il Lido Pola¹⁹. La questione Bagnoli, però, non è solo legata alla fabbrica e alle aree inquinate, ma anche al bradisismo e alla rigenerazione dell’ex comando Nato sulla collina di San Laise.

situazione di palese conflitto di interessi. Sebbene il processo si sia concluso in appello con l’assoluzione degli indagati, restano molte le ombre sul processo in sé, una storia molto “italiana” dove a fronte di centinaia di morti conclamati per inquinamento e un disastro ambientale sotto gli occhi di tutti e tutte, nessuno paga e nessuno ha sbagliato.

¹⁹ Questa mobilitazione popolare ha elaborato analisi del modello speculativo, ha individuato i centri di potere e ha iniziato a darsi strumenti per affrontare la crisi ecologica e la precarietà legate all’area R. Sciarelli, *Territori oltre la crisi ecologica. La resistenza di Bagnoli contro il disastro ambientale ed il commissariamento del quartiere*, 19 marzo 2019, in <https://effimera.org/territori-oltre-la-crisi-ecologica-la-resistenza-bagnoli-disastro-ambientale-commissariamento-del-quartiere-roberto-sciarelli/>. Dopo due anni di forte dibattito e scontro, nel luglio 2017 un nuovo accordo tra Comune, Regione e Governo ha dovuto recepire le richieste dal basso che emergevano, trasformando il ruolo di alcuni soggetti come Invitalia nel favorire una progettazione sana e attenta ai principi della bonifica integrale, della rimozione della colmata, della spiaggia pubblica, del verde pubblico e dello stop all’edilizia ed alla cementificazione. Oggi, questi accordi sono nuovamente oggetto di modifiche sostanziali da parte dell’amministrazione cittadina. Con l’utilizzo della Coppa America quale volano per un’accelerazione su Bagnoli, l’idea è di nuovo di mettere in sicurezza la colmata per costruirci sopra degli impianti, così come torna dalla finestra l’ipotesi di una Nisida Exclusive con casinò e hotel di lusso e, cosa forse più grave, viene dato per certo il dragaggio delle acque di Bagnoli per la costruzione del porto per grandi navi, vecchio sogno nel cassetto del gruppo Caltagirone e bomba ambientale annunciata a causa di un fondale inquinato fin nei sedimenti più profondi che, tramite il dragaggio, vedrà tornare in superficie e liberi tutti gli inquinanti più pericolosi. B. De Vivo, M. Manno, *Bagnoli, Coppa America e colmata. Dal disastro politico a quello ambientale*, 13 novembre 2025, in <https://napolimonitor.it/bagnoli-coppa-america-e-coltata-dal-disastro-politico-a-quello-ambientale/>

È per tutte queste specificità che il territorio offre diversi stimoli concettuali e operativi per ripensare al rapporto tra comunità, ambiente ed istituzioni.

Il primo spunto riguarda la conoscenza specifica e situata, l'intreccio tra saperi esperienziali e saperi tecnici che il movimento operaio sperimentava già *ante litteram* negli anni Settanta con i registri ambientali e biostatistici per la prevenzione, con la promozione dell'idea di un intreccio indispensabile tra salute e sicurezza sul lavoro tramite il controllo diretto dei lavoratori e delle lavoratrici. Da dentro a fuori la fabbrica, come il movimento operaio ha fatto per decenni, questo modello è stato adottato dall'Osservatorio Popolare, il quale ha promosso un monitoraggio permanente e collettivo sulle opere di bonifica, andando talvolta a coadiuvare le istituzioni nella ricerca di possibili soluzioni. Tra le battaglie portate avanti, le clausole sociali per i lavori di bonifica costituiscono l'esempio più vincente. Un secondo stimolo riguarda invece la cittadinanza democratica e le pratiche che promuovono non solo ecologia ma anche la partecipazione democratica tra gli abitanti. Quando centinaia di persone discutono insieme del futuro del loro territorio si genera un sapere collettivo e una memoria condivisa capace di trasformarsi in azione, in riappropriazione di spazi ma anche di tempi, di diritti. È così che si può dare senso anche all'archeologia industriale: pochi giganti di ferro e acciaio a guardia di un deserto di idrocarburi. Un senso che non sia mai nostalgico, ma che ci parli di resistenza e rigenerazione, di ferite e margini sulle quali si è forgiata la comunità. Un altro spunto riguarda lo sguardo di cura che va rivolto alle città, da parte dei suoi abitanti e degli amministratori; uno sguardo che è stato estrattivo per più di un secolo e che oggi deve reinventarsi rigenerativo, capace di far proliferare ecosistemi sociali che sappiano prendersi cura del territorio così come di chi lo vive. Lo sguardo di cui necessitano oggi le città è, quindi, quello trasformativo, non più espressione della dicotomia tra la difesa di un lavoro "a tutti i costi" e la tutela dell'ambiente ma in grado di prefigurare una rinascita produttiva ecosostenibile, qualificata, che lavori sulle conoscenze e non sul cemento.

3. Il Manifesto per l'Educazione Informale Diffusa per la Comunità Educante di Bagnoli

Questa premessa si è resa necessaria per comprendere al meglio il contesto da un punto di vista delle politiche di *governance* educativa già attuate sul territorio, al netto di ostacoli, difficoltà, divergenze di interessi e mancanza di fondi che spesso limitano il potenziale in termini di *empowerment* comunitario e di *engagement* territoriale²⁰.

È in questa porzione ai confini della città di Napoli che è stata condotta l'attività di ricerca, parte del progetto *Caleidoscopio*, selezionato dalla ONLUS Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, con l'obiettivo primario di co-creare un Patto educativo di Comunità, con il coinvolgimento delle scuole del territorio e delle diverse realtà impegnate nella prevenzione e nel contrasto alla dispersione

²⁰ Per ulteriori approfondimenti si rimanda al resoconto di ricerca F. Marone, M. Navarra & L. Sallemme (2025) Reti di governance, beni comuni e comunità educanti per l'inclusione, in "Journal of Health Care Education in Practice", 7(2), pp. 33-41.

scolastica. La collaborazione con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II ha fornito alle attività progettuali una cornice di metodo e di senso entro cui leggere e rileggere le azioni, in termini di promozione, progettazione, intervento e monitoraggio. Entro un'epistemologia sistemica, adottando metodi e strumenti propri della pedagogia sociale, con le sue indicazioni etiche, politiche e culturali, si è promosso lo sviluppo di una *learning community*. La *ricerca-azione partecipativa* (RAP) è stata individuata come metodologia privilegiata. Il modello, infatti, attraverso la verifica *in itinere* dei passaggi e degli strumenti utilizzati e l'instaurazione di relazioni significative con i partecipanti, facilita l'acquisizione di una conoscenza dei fenomeni educativi nella loro complessità, dei contesti, e delle storie individuali e organizzative.

L'iter progettuale è poi culminato nella redazione del *Manifesto per l'Educazione informale Diffusa*. Esso disegna un indirizzo educativo che intende promuovere un'alleanza con tutti i soggetti attivi per creare un ambiente di scambio culturale e di aggregazione, volto alla cura e alla reciprocità. Il patrimonio culturale materiale e immateriale si costituisce qui come dispositivo centrale per lo sviluppo di un senso di identità sano e inclusivo e, conseguentemente, di contrasto alla povertà educativa. L'implicazione logica che ne consegue è che i luoghi dell'educazione non possono essere soltanto quelli formali, ma molteplici e diffusi. Enti, siti, monumenti e musei sono agenzie politiche di *governance*, per fare alcuni esempi, e non sono solo setting delle diverse attività, ma soggetti agenti con influenze importanti anche sugli aspetti di valorizzazione territoriale²¹.

In coerenza con la RAP, il progetto ha previsto un'indagine preliminare delle caratteristiche del territorio e delle realtà operanti sul piano dell'educazione formale e informale, in un'ottica interdisciplinare e transdisciplinare. Le diverse fasi di intervento hanno previsto:

1. Mappatura del territorio: individuazione di tutte le organizzazioni impegnate – a vario titolo – in pratiche educative di tipo non formale ed informale.
2. Somministrazione di un questionario specifico: distribuito a partner già coinvolti nella co-creazione del patto di comunità e a quelli potenziali, per collezionare dati utili sulla loro organizzazione e sul radicamento sul territorio.
3. Incontri di brainstorming e monitoraggio: a distanza di un anno gli uni dagli altri, per l'analisi delle criticità e delle prospettive del progetto.

La mappatura ha individuato più di 20 operatori territoriali e 5 macro-aree di intervento (formazione, scuole e servizi educativi; promozione e sostegno al benessere fisico e mentale; welfare culturale; servizi ricreativi e integrati per l'individuo e la comunità; tutela e valorizzazione del patrimonio materiale ed immateriale) e ha evidenziato le direttrici lungo le quali promuovere nuove interazioni dinamiche tra i sottosistemi presenti (a livelli micro, meso e macro) e valorizzare le interazioni già attive sul territorio²². Sono stati

²¹ S. Colazzo (2021), *Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza*. Editoriale disponibile in "Nuova Secondaria", 5, pp. 1- 4; S. Colazzo, A. Manfreda (2025), *Patrimonio, comunità e cittadinanza attiva. Tessitura pedagogiche per un futuro condiviso*, in "Dada Rivista di Antropologia post-globale", speciale n. 1, pp. 187-200.

²² U. Bronfenbrenner (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard university press.

così individuati alcuni soggetti che non facevano parte del nucleo iniziale del Patto di comunità, allargandolo e consentendo una maggiore ramificazione degli interventi.

La seconda fase ha richiesto la compilazione di un questionario da parte dei soggetti intercettati nella fase di mappatura allo scopo di intessere un dialogo tra le istituzioni pubbliche e le organizzazioni formative, educative e di promozione culturale operanti nel territorio di Bagnoli. Quali sono le principali sfide da loro affrontate? Quali strategie possono promuovere la costruzione di un network stabile tra tali organizzazioni, le istituzioni pubbliche e il mondo accademico? L'indagine ha restituito l'immagine di una rete fitta e radicata localmente, capace di rispondere in modo flessibile ai bisogni educativi e sociali del contesto di riferimento. Tuttavia, le criticità emerse, in particolare a carattere strutturale, hanno rilevato la limitata estensione delle reti collaborative oltre il locale; una frammentarietà nella collaborazione con le istituzioni pubbliche – percepite come non dialoganti – e un fabbisogno non soddisfatto di risorse economiche stabili.

L'insieme di questi dati ha delineato, dunque, un ecosistema sociale con potenzialità rilevanti ma bisognoso di sostegno strutturale, visioni condivise e politiche pubbliche più inclusive.

La terza fase del progetto, quella di monitoraggio, ha avuto luogo negli spazi della Fondazione *Campania Welfare*, luogo simbolo della rigenerazione di Bagnoli, dopo più di mezzo secolo come base del comando dell'alleanza militare della NATO. In questa cornice suggestiva, adottando una versione modificata della metodologia del *Learning Community Canvas*²³, si è fatta largo l'idea di una comunità educante come rete di alleanza e sostegno, tesa alla significazione e risignificazione delle esperienze. Le narrazioni dei partecipanti hanno descritto la *Comunità Educante* (CE) come soggetto collettivo e come processo intenzionale sia a livello individuale sia collettivo, con un'azione i cui effetti si riverberano su due livelli: da un lato, promuovendo una maggiore consapevolezza del contesto territoriale; dall'altro, stimolando l'apertura relazionale e la disponibilità al confronto con l'altro. Tali movimenti hanno favorito la costruzione di un rinnovato senso di comunità, alimentato non solo dalla prossimità di luoghi di vita e lavoro, ma anche dalla percezione di una somiglianza d'esperienze, di una reciproca interdipendenza e di una comune responsabilità nella cura del legame sociale²⁴.

La fragilità strutturale della CE è stata individuata nell'eterogeneità di sensibilità, di priorità organizzative e approcci, ponendo in luce quanto tale ecosistema educativo complesso necessiti di una visione sistemica e integrata, di mediazione e valorizzazione delle diverse istanze, a partire da un maggior riconoscimento istituzionale.

Da tali risultanze è emersa la necessità di raccogliere le esperienze e le azioni, nonché le discussioni, in un prodotto editoriale da diffondere all'esterno. Così è nato *Caleidoscopio Handbook* (2025), che ha assunto anche una funzione di dispositivo di monitorag-

²³ I *Learning Community Canvas* sono mappe visuali che presentano una visione di insieme delle questioni da affrontare (Cau, Maino, 2016). La metodologia utilizzata nella presente ricerca ha previsto una fase successiva di analisi fenomenologica delle tematiche emergenti.

²⁴ E. Cicognani, C. Albanesi, & B. Zani (2012), Senso di comunità, In Zani, B. (ed) *Psicologia di Comunità. Prospettive, idee e metodi*, Carocci, pp. 163-193.

gio *in itinere* e di testimonianza sul piano della disseminazione e del rafforzamento della stessa comunità.

A distanza di un anno, il secondo e ultimo incontro, a conclusione del progetto, si è avvalso della stessa metodologia. Si è così evidenziata l'esigenza di una *governance* comune, condivisa e continuativa per l'apprendimento e per il sostegno ai soggetti fragili e marginali del territorio. La dimensione informale e diffusa delle attività si è rilevata come la più efficace per lo sviluppo di un'azione pedagogica in grado di incidere effettivamente sulla riduzione della marginalità. Da questo processo è scaturito un "decalogo" di azioni per orientare le progettualità future, confluito nel Manifesto dell'Educazione Diffusa per la Comunità Educante di Bagnoli, che rilancia l'iniziativa a partire dai partner di *Caleidoscopio*, ma con l'obiettivo di diffondere il modello e aggregare nuovi soggetti, in un territorio in cui le iniziative attuate da organizzazioni e Beni comuni impattano realmente sulla vita delle cittadine e dei cittadini.

In questo quadro, la collettività non si costituisce solo come destinataria delle azioni educative, ma come vero e proprio ambiente generativo di apprendimento. La comunità diviene spazio pedagogico diffuso, in cui relazioni, pratiche condivise, beni comuni e patrimonio concorrono alla costruzione di significati, competenze e appartenenza.

È proprio questa dimensione di radicamento nel territorio e nella quotidianità a rendere possibile un modello educativo capace di influire sulla marginalità e di rafforzare i legami sociali. Tale prospettiva trova una solida cornice teorica nel paradigma dell'apprendimento situato, che valorizza l'esperienza concreta, il contesto culturale e le interazioni sociali come elementi centrali del processo educativo.

L'apprendimento situato, o *place-based*, è un dispositivo di diffusione di un senso sano di identità, legato alla propria eredità culturale e, nell'ambito di tale visione, diventa ancora più intuibile come l'educazione informale funga anch'essa da dispositivo strategico che si orienta all'esperienza diretta e naturale, un'esperienza che potremmo definire "di prossimità", la quale permette ai soggetti coinvolti di acquisire nuove conoscenze durante la vita quotidiana, le interazioni sociali e le pratiche relazionali²⁵.

Su questi principi pedagogici e di indirizzo nasce il Manifesto: diffondere e disseminare una *governance* educativa legata al territorio, alle sue specificità e ai suoi luoghi, responsabilizzando in termini educativi, scuole, università, biblioteche, parchi, famiglie, archivi e associazioni per sollecitarne responsabilità e generatività.

L'educazione informale diffusa non è solo appello ma visione concreta e il Manifesto ne è la rappresentazione. È nato per orientare alleanze e pratiche educative, affinché esse siano inclusive, partecipate, radicate nel patrimonio locale e connesse ai bisogni e alle risorse delle comunità, valorizzando l'eredità storica e culturale come risorsa educativa permanente e accessibile a tutti.

²⁵ H. Colley, P. Hodkinson, & J. Malcolm (2003), *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning Skills Research Centre*, Learning and Skills Research Centre, Londra.

Conclusioni

La proposta delineata individua nell'educazione informale una pratica di partecipazione e di sutura delle relazioni comunitarie in spazi contaminati e contesi tra interessi spesso non convergenti.

Napoli, in alcuni dei suoi quartieri, si trova oggi ad affrontare una sfida comune a molte altre città del nostro Paese, come la tensione fondamentale a chiudersi o aprirsi alle nuove realtà che abitano le società contemporanee. L'apertura richiede, però, una riflessione critica sulle nuove questioni sociali che il presente ci riporta e un'azione educativa rivolta alle nuove marginalità che attraversano le città: chi è considerato ancora diverso, cioè l'altro, l'escluso. Un'azione pedagogicamente orientata in relazione alle nuove marginalità composte da migranti, minori non accompagnati, ragazzi/e che provengono da territori inquinati o comunque poveri, non può avvalersi di un approccio paternalistico - assistenziale ma occorre trovare forme nuove per rispondere alle sfide della contemporaneità, coinvolgendo in un sentire comune queste persone, offrendo una prospettiva che veda in loro stessi un patrimonio che si va integrando con l'identità territoriale. Le città e i loro margini oggi assomigliano sempre più a territori spezzettati, lottizzati socialmente, dove convivono – senza conoscersi e confondersi - eredità culturali e sociali molteplici. D'altro canto, il margine è anche uno spazio – proprio perché distante dallo sguardo centrista – di opposizione ai codici dominati e insieme alternativo dal punto di vista dell'azione e della conoscenza²⁶.

Sul versante istituzionale, delle organizzazioni formali, di chi detiene potere, deve prodursi un approccio che non sia semplicemente volto a garantire i servizi o che agisca in risposta ad emergenze, ma che abbia una visione a medio e lungo termine, e che operi in sinergia con i territori e con i suoi organismi spontanei e associativi. È qui che una pedagogia civile²⁷, intesa come riflessione e pratica educativa per il miglioramento delle condizioni di vita, trova un terreno fertile per il suo proliferare. Una pedagogia impegnata che, per la sua essenza, non può essere solo quella che si pratica nelle mura scolastiche, ma che deve necessariamente agire sui canali formali, quelli informali e quelli istituzionali²⁸. La scuola è certamente il cuore educativo e culturale, ma la contemporaneità e le marginalità richiedono un'azione pedagogica organizzata, sistemica, in grado di coinvolgere i soggetti in tutti i loro luoghi di vita. Luoghi che, grazie all'apporto educativo, diventano capaci di intercettare la marginalità, in cui sentirsi visti, ascoltati e riconosciuti come persone. Locatelli sostiene che anche concepire l'istruzione come un *bene comune* consente agli attori (scuole, famiglie, società civile) di co-creare "patti educativi di comunità", integrando così l'apprendimento nelle relazioni locali e nelle pratiche democratiche²⁹.

²⁶ b. hooks (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli.

²⁷ S. Colazzo (2021), *Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza*, Editoriale disponibile, in "Nuova Secondaria", 5, pp. 1- 4.

²⁸ b. hooks (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, Routledge.

²⁹ R. Locatelli (2025), *L'istruzione delle donne: un bene comune globale*, in *Beni comuni/Beni in comune: Lezioni e dialoghi*, EUT Edizioni Università di Trieste, pp. 99-110.

L'educazione informale e diffusa si configura quindi come un'alleata strategica, pur nelle persistenti difficoltà nel riconoscere e valorizzare gli apprendimenti maturati al di fuori dei contesti istituzionali. L'apprendimento informale si fonda sulla dimensione esperienziale e sulla ricchezza generata dalle reti di prossimità.

Attraverso di esso è, inoltre, possibile intercettare tutti quei soggetti che non hanno accesso ai servizi come tutti e tutte, finendo per essere classificati come cittadini di serie b. Migranti e migranti irregolari, minori non accompagnati, ex detenuti: intercettare anche per sviluppare un senso di identità nuovo, sano, inclusivo, dove le differenze siano appunto viste come una ricchezza imprescindibile, che non può non avvalersi del patrimonio materiale e immateriale: le progettualità educative che coinvolgono e valorizzano i beni culturali locali, infatti, sono capaci di trasformare pietre antiche e tradizioni in luoghi di incontro e partecipazione, non solo simbolici, in cui entrare in contatto con se stessi, i propri talenti e i discorsi degli altri. Proprio per questo il welfare culturale diventa non solo un prodotto delle comunità ma anche un dispositivo di *governance*³⁰, capace di essere un catalizzatore di coesione sociale, di integrazione, di inclusione e di coinvolgimento attivo.

Questo approccio va oltre la trasmissione didattica dei fatti verso un impegno significativo e contestualizzato: l'educazione al patrimonio culturale, integrata con la cura dell'ambiente, facilita il dialogo tra passato, presente e futuro. Ciò coltiva la resilienza e la giustizia temporale, preparando gli studenti a diventare amministratori responsabili dell'eredità che ricevono e che trasmetteranno³¹. È un invito educativo alla cura quale estensione dell'etica interpersonale alla sfera civica e ecologica, in cui si riconosce che la salute dell'individuo, l'ambiente e il patrimonio culturale sono elementi che si rafforzano a vicenda per un'esistenza sostenibile.

In tal senso, la comunità educante può farsi contesto, ma anche agente attivo di significazione e trasformazione in grado di valorizzare le capacità, promuovere l'inclusione e sostenere lo sviluppo di una cittadinanza critica. Così possiamo parlare di "dare cittadinanza alle interconnessioni" tra margini e confini, identità e differenze che si generano nella comunità educante mediante il riconoscimento della formazione come processo collettivo, distribuito e continuo, che si alimenta nel quotidiano e si nutre di relazionalità, co-progettazione e senso di appartenenza.

Il Manifesto per l'Educazione informale Diffusa, promosso dall'Osservatorio sulla *governance* per l'educazione al patrimonio culturale, artistico e paesaggistico - OGE3 Unina³², è la rappresentazione di un indirizzo educativo volto a promuovere il patrimonio di comunità, mediante la costruzione di una rete di alleanze con tutti i soggetti interessati alla co-progettazione e co-creazione di spazi urbani accessibili all'insegna dello scambio culturale e aggregativo volto alla cura e al welfare di comunità, in cui il patrimonio mate-

³⁰ Cfr. R. Mancaniello, F. Marone, M. Musaio, (2023), *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*, Mimesis Edizioni.

³¹ M. Rieckmann (2019), Education for sustainable development in teacher education, *Int. Perspect. Environ. Educ.* 5, pp. 33-48.

³² Per un approfondimento dei lavori realizzati nel solco della collaborazione tra Oge3Unina e la Comunità Educante di Bagnoli si rimanda alla lettura di F. Marone, F. Bifulco, M. Navarra, L. Salemme (2025), *CALEIDOSCOPIO Handbook*, Napoli, Greta Edizioni.

riale e immateriale si posiziona come dispositivo centrale di contrasto alla povertà educativa e strumento per lo sviluppo di un senso di identità inclusivo.

Il quartiere di Bagnoli è ancora un territorio in attesa. Se ci addentriamo, allora nelle assemblee, nei beni comuni, nelle associazioni, nelle attività dal basso, possiamo già scorgere un modello alternativo che rivendica con forza una democrazia reale e rigenerativa, per il territorio e per le persone. Un paradigma di cura, reciproco e collettivo, che del patrimonio non faccia una reliquia del passato ma lo elevi e a fondamento di un'identità salubre e immaginifica, non divisiva e nostalgica. E di tutto questo, la colmata è esattamente la cartina di tornasole pedagogica per eccellenza: lasciarla, significa confermare l'idea del risparmio e della procrastinazione; rimuoverla, invece, comporta costi significativi e tempi lunghi, rappresentando un atto che volge il suo sguardo al futuro e alle generazioni che verranno. È una scelta che ci interroga nel profondo su quale progresso vogliamo avere e, soprattutto, se Bagnoli resterà nelle maglie statiche dettate dagli interessi noti o se sarà restituita alla collettività.

Bibliografia

- Anderson J., Boyle C., & Deppeler J. (2014), *The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner*, in *Equality in education: Fairness and inclusion*, Rotterdam, SensePublishers, pp. 23-34.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard university press.
- Cambi F. (2012), Il "dono" nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle, in "Studi Sulla Formazione. Open Journal of Education", 15(1), pp. 241-242.
- Cau M., Maino G. (2016). *Strumenti per progettare: miniguide, attrezzi, canvas e istruzioni per l'uso*. Trento, CSV Trentino.
- Cicognani E., Zani B. & Albanesi C. (2012), Il senso di comunità, in Zani B. (Ed.) *Psicologia di Comunità. Prospettive, idee e metodi*, Roma, Carocci, pp. 163-193.
- Colazzo S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. Editoriale disponibile su "Nuova Secondaria", 5, pp. 1- 4.
- Colazzo S., Manfreda A. (2025). Patrimonio, comunità e cittadinanza attiva. Tessitura pedagogiche per un futuro condiviso, in "Dada Rivista di Antropologia post-globale", speciale n. 1, pp. 187-200.
- Colley H., Hodkinson P., & Malcolm J. (2003), *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning Skills Research Centre*, London, Learning and Skills Research Centre.
- De Vivo B., Manno M., *Bagnoli, Coppa America e colmata. Dal disastro politico a quello ambientale*, 13 novembre 2025, in <https://napolimonitor.it/bagnoli-coppa-america-e-colmata-dal-disastro-politico-a-quello-ambientale/>
- Harrison R. (2013), *Heritage: Critical approaches*, Londra-Newyork, Routledge.
- hooks b. (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, Londra-Newyork, Routledge.

- hooks b. (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano, Feltrinelli.
- Indellicato R. (2022), Respect and care for the common home: An itinerary of education for sustainability, in "Journal of Multidisciplinary Studies", 49(2), pp. 659-679.
- Lizzola I. (2014), Educazione e cura: chinarsi sulla vita, in attesa, in L. Mortari e A. Camerella (Eds.), *Fenomenologia della cura*, Napoli, Liguori Editore, pp. 123-140.
- Locatelli R. (2025), L'istruzione delle donne: un bene comune globale, in *Beni comuni/Beni in comune: Lezioni e dialoghi*, EUT Edizioni Università di Trieste, pp. 99-110.
- Malavasi P. (2018). Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa, in "Formazione & insegnamento", 16(2), pp. 81-92.
- Mancaniello R., Marone F. Musaio M. (2023), *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*, Milano, Mimesis Edizioni.
- Marone F. (2014), *Le relazioni che curano*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Marone F. (2014), *La formazione alla cura come sistema ecologico di relazioni: contesto, storia e persona*, in M.G. Contini, M. Fabbri (Eds.), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, Pisa, ETS, pp. 355-374.
- Marone F., Navarra M., & Salemme L. (2025), Reti di governance, beni comuni e comunità educanti per l'inclusione, in "Journal of Health Care Education in Practice", 7(2), pp. 33-41.
- Marone F., Bifulco F., Navarra M., Salemme L. (2025), in *CALEIDOSCOPIO Handbook*, Napoli, Greta Edizioni.
- Martinez-Alier J. (2023), Environmental conflicts and the making of world movements for environmental justice, in "Economia Politica", 40(3), pp. 765-779.
- Mortari L., Camerella A. (2014) (Eds.), *Fenomenologia della cura*, Napoli, Liguori Editore.
- Noddings N. (2013), *Caring: A relational approach to ethics and moral education*, University of California Press.
- Rieckmann M. (2019), Education for sustainable development in teacher education, *Int. Perspect. Environ. Educ*, 5, pp. 33-48.
- Romera F., Le Bigot E. & Khoo C. (2024), Heritage education towards sustainable development in tourism: an inclusive systematic literature review, *Tourism Recreation Research*, DOI: 10.1080/02508281.2024.2417334.
- Sardonini G., *Bagnoli e il gigante di ferro: il racconto di un territorio che attende il risanamento ambientale*, 19 aprile 2024, in <https://economiecircolare.com/bagnoli-acciaieria-bonifica-sin/>
- Sciarelli R. *Territori oltre la crisi ecologica. La resistenza di Bagnoli contro il disastro ambientale ed il commissariamento del quartiere*, 19 marzo 2019, in <https://effimera.org/territori-oltre-la-crisi-ecologica-la-resistenza-bagnoli-disastro-ambientale-commissariamento-del-quartiere-roberto-sciarelli/>
- Sterling S. (2011), *Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. Learning and teaching in higher education*, 5(11), pp. 17-33.
- Striano M., Marone F., Oliverio S. & Vittoria P. (2019), *L'educazione del cittadino planetario: matrici epistemologiche e sfide socio-politiche*. In Orefice P., Mancaniello M.R., Lapov Z., Vitali S. (Eds.), *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di cittadinanza terrestre*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 213-232.

ABITARE LE FRONTIERE EDUCATIVE: IL RUOLO DEL *PLACE ATTACHMENT* NELLA SCUOLA MULTICULTURALE

Alessandra Mussi*

Sara Cesari**

Chiara Bove***

Università degli Studi di Milano-Bicocca



Nel contesto di crescenti disuguaglianze educative, il concetto di “frontiera” assume valore pedagogico come spazio vivo di negoziazione tra inclusione ed esclusione. Il *place attachment*, legame affettivo con i luoghi, può fungere da fattore protettivo per studenti con background migratorio in contesti marginali. L’articolo analizza questo costrutto a partire da una *scoping review* e da alcune considerazioni emergenti da un’esperienza di riqualificazione di spazi scolastici in un quartiere periferico di Milano. I risultati evidenziano come la qualità degli spazi educativi incida sul senso di appartenenza e sul contrasto alla dispersione. Le scuole di periferia emergono così come laboratori di pratiche trasformative e di cittadinanza interculturale.

In the context of growing educational inequalities, the concept of “frontier” takes on an educational value as a space where inclusion and exclusion are negotiated. Place attachment, the emotional bond with places, can act as a protective factor for students from a migrant background in marginal contexts. The article analyses this construct starting from a scoping review and some considerations emerging from an experience of redevelopment of school spaces in a peripheral neighbourhood of Milan. The results emphasise the impact of the quality of educational spaces on the sense of belonging and the prevention of early school leaving. Suburbs’ schools therefore emerge as laboratories for transformative practices and intercultural citizenship.

Parole chiave: Place attachment, Spazio scolastico, Background migratorio, Dispersione scolastica, Educazione interculturale.

Key words: Place attachment, School environment, Migrant background, Early school leaving, Intercultural education.

Introduzione¹

Le frontiere educative si manifestano in forme diverse: sono linee di confine tra centro e periferia, inclusione e marginalità, appartenenza e distacco. In questi spazi liminali si giocano possibilità di riconoscimento, partecipazione e cittadinanza o, al contrario, di esclusione e ghettizzazione².

La scuola, in modo particolare, incarna questa tensione, diventando scenario di fratture, fallimenti, ma anche di ricomposizioni e terreni fertili in cui possono germogliare pratiche di resistenza e trasformazione partecipata.

Nei contesti di periferia urbana, la scuola si trova a essere non solo spazio di apprendimento formale, ma anche presidio sociale, laboratorio comunitario, soglia di riconoscimento o di esclusione, in particolare per studenti e studentesse³ con background migratorio che sono più a rischio di esperienze di marginalizzazione e invisibilità. È in questi scenari che emerge l'urgenza di guardare agli ambienti scolastici non come meri contenitori di pratiche, ma come luoghi vivi e abitabili, capaci di favorire la costruzione di legami significativi e di identità condivise.

L'articolo adotta la lente del *place attachment* inteso come un legame complesso e multidimensionale che si instaura tra le persone e i luoghi significativi della loro vita⁴, indagandolo come potenziale fattore di protezione in contesti scolastici a rischio e di grande fragilità.

* Alessandra Mussi è ricercatrice (RTT) presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di eCampus. Svolge le sue ricerche nel campo della pedagogia interculturale sui temi delle famiglie con background migratorio, periferie multiculturali e rapporto con i servizi e le istituzioni educativi, prendendo parte a progetti di ricerca internazionali e nazionali. È autrice di articoli, saggi e della monografia: *Non solo vulnerabili. Voci di madri migranti arabo-musulmane*. Mail: alessandra.mussi@uniecampus.it

** Sara Cesari, insegnante e pedagoga, è laureata in Scienze della Formazione Primaria e in Scienze Pedagogiche e collabora con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e l'Università degli Studi eCampus. È cultrice della materia per il corso di pedagogia generale. In precedenza, ha partecipato in qualità di assistente alla ricerca all'interno del progetto "Reinventare la cittadinanza". I suoi interessi di studio e ricerca vertono sul ruolo del pedagogo scolastico, affinché possa contribuire in modo più ampio al benessere e all'inclusione nei contesti educativi, anche rileggendo il concetto di luogo come spazio educativo, affettivo e trasformativo. Mail: s.cesari4@campus.unimib.it

*** Chiara Bove è professoressa ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale e coordinatrice del dottorato *Education in the Contemporary Society*, presso il Dipartimento Scienze Umane per la Formazione R. Massa, Università degli Studi di Milano-Bicocca. Tra i suoi interessi di ricerca, vi sono i temi connessi all'educazione interculturale, alla pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza e la formazione professionale. Tra le sue pubblicazioni, in anni recenti: *Accogliere i bambini e Capirsi non è ovvio*. Mail: chiara.bove@unimib.it

¹ L'articolo è stato elaborato congiuntamente dalle autrici; in particolare, Bove ha redatto §1, Cesari §2, Mussi §3 e 3.1, le conclusioni sono a cura di tutte e tre.

² T. M. Wilson - H. Donnan (2012), *Borders and border studies*, in *A Companion to Border Studies*, pp. 1-25.

³ Da qui in poi si parla al maschile per indicare l'appartenenza di genere non marcata, per non appesantire la lettura.

⁴ L. Scannell - R. Gifford (2010), *Defining place attachment: A tripartite organizing framework*, in «Journal of Environmental Psychology», 30(1), pp. 1-10.

Alla luce delle sfide legate alla dispersione scolastica, è interessante approfondire il senso del luogo e il ruolo dello spazio vissuto⁵ quali potenziali supporti per limitare fenomeni di distacco, dispersione e abbandono.

Creare ambienti educativi che favoriscano un forte senso di identità e inclusione potrebbe dunque contribuire a ridurre il rischio di abbandono scolastico e migliorare il benessere degli studenti, garantendo la costruzione di legami profondi, non solo attraverso relazioni personali, ma anche tramite la più concreta materialità di ciò che li circonda.

La frontiera, in questa prospettiva, non è soltanto un limite, ma una soglia che può diventare generativa, soprattutto se attraversata da pratiche educative capaci di valorizzare le differenze e costruire nuove mappe di convivenza e dialogo.

Il contributo affronta questi temi su due piani complementari. Nella prima parte, riflette teoricamente sul costrutto di *place attachment*, a partire da una *scoping review*⁶. Nella seconda, presenta alcune considerazioni sul legame con il *luogo-scuola* a partire da un'esperienza di ricerca realizzata nel quartiere San Siro di Milano, all'interno del progetto Reinventare la Cittadinanza. Percorsi di capacitazione di reti e gruppi sociali⁷. Studenti, insegnanti e genitori sono stati coinvolti nella riqualificazione di uno spazio scolastico dell'Istituto Galilei-Luxemburg.

2. Place attachment a scuola tra gli studenti con background migratorio. Una *scoping review*

La letteratura internazionale ha sottolineato come fattori quali la qualità degli spazi scolastici, la relazione educativa con i docenti e il clima generale della comunità scolastica possano incidere sul senso di appartenenza e, di conseguenza, sul benessere e sul successo formativo degli allievi⁸. Tuttavia, manca ancora una sistematizzazione organica degli studi che colleghi in maniera diretta il *place attachment* all'esperienza scolastica, in particolare nei contesti multiculturali.

La *scoping review*⁹ si è svolta in due fasi.

⁵ V. Iori (2006), *Lo spazio vissuto: tra percezione e significato*, Carocci, Roma.

⁶ H. Arksey - L. O'Malley (2005), *Scoping studies: Towards a methodological framework*, in «International Journal of Social Research Methodology», 8(1), pp. 19-32.

⁷ Il progetto, finanziato dal Fondo Asilo e Migrazione Integrazione 2014-2020 (FAMI 3867) e coordinato dalla Prefettura di Milano (referente: Tripodi, coordinamento: Manzo) ha previsto il coordinamento scientifico di: Politecnico di Milano (PI: Cagnetti), l'Università Luigi Bocconi (PI: Miedici) e l'Università degli Studi di Milano-Bicocca (PI: Bove e Zecca). Sono stati partner: Itinerari Paralleli, Milano Mediterranea e Comunità Nuova. Per il caso di studio presentato nell'articolo si ringraziano Milano Mediterranea, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, la dirigente, gli insegnanti, gli studenti e le famiglie dell'IIS Galilei-Luxemburg..

⁸ P. Inghilleri - F. Rainisio (2022), *Spazi educativi e appartenenza*, FrancoAngeli, Milano.

⁹ P. Levac - H. Colquhoun - K. O'Brien (2010), *Scoping studies: advancing the methodology*, in «Implementation Science», 5(69), pp. 1-9.

Nella prima fase, si è posta la seguente domanda di ricerca: “In che modo il *place attachment* incide sull’esperienza scolastica degli studenti con background migratorio?”. La ricerca è avvenuta sui database: Education Resources Information Center (ERIC) e Google Scholar, selezionando solo pubblicazioni *peer-reviewed* pubblicate nel periodo compreso tra il 2009 e il 2024 e utilizzando la seguente *query*: ("place attachment" OR "sense of belonging" OR "legame con il luogo" OR "senso di appartenenza" OR "attaccamento al luogo") AND ("school" OR "education" OR "scuola" OR "educazione") AND ("multicultural" OR "intercultural" OR "background migratorio" OR "multiculturale" OR "interculturale" OR "migrant" OR "immigrant" OR "minority" OR "ethnic diversity" OR "cultural diversity" OR "diverse cultural" OR "migration" OR "diversity" OR "etnicità").

La ricerca ha portato a 182 risultati. Lo screening degli abstract, sulla base di specifici criteri di eleggibilità (cfr. Tab. n. 1)¹⁰ ha portato alla selezione di 26 contributi.

Tab. n. 1 - Criteri di eleggibilità

Criterio	Inclusione	Esclusione
Anni considerati	2009-2024	Studi pubblicati al di fuori di questo periodo
Lingua	Italiano e inglese	Lingua diversa da italiano e inglese
Tipologia di pubblicazione	Pubblicazioni <i>peer-reviewed</i>	Pubblicazioni non <i>peer-reviewed</i>
Reperibilità	Disponibilità della fonte	Irreperibilità della fonte
Partecipanti	Minori/giovani con background migratorio	Target diverso da minori/giovani con background migratorio
Concetto	Metodi e approcci per il rafforzamento del <i>place attachment</i> , del senso di appartenenza e inclusione in contesti migratori	Concetti non pertinenti al tema del <i>place attachment</i> e al senso di appartenenza in contesti multiculturali

Nella seconda fase, si è ristretta ulteriormente la domanda di ricerca, focalizzandosi sulla dispersione scolastica: “In che modo il *place attachment* incide sulla dispersione scolastica di studenti con background migratorio?”.

Adottando la nuova *query* per interrogare i medesimi database e restringendo la ricerca al medesimo periodo (2009-2024) e ai contributi *peer-reviewed*, sono emersi 50 risultati (solo in Google Scholar). A partire da criteri di inclusione/esclusione ulteriormente focalizzati rispetto al concetto (cfr. Tab. n. 2), sono stati selezionati 5 articoli.

Tab. n. 2 - Concetto

Concetto	Metodi e approcci per il rafforzamento del senso di appartenenza, l'inclusione e la riduzione della dispersione scolastica tra gli studenti con background migratorio	Concetti non pertinenti al tema del <i>place attachment</i> , al senso di appartenenza e alla dispersione scolastica in contesti multiculturali
----------	---	---

I 31 articoli risultanti sono stati tabulati (cfr. una versione sintetica in Tab. n. 3).

¹⁰ M. D. J. Peters - C. Godfrey - P. McInerney - H. Khalil - P. Larsen - C. Marnie - D. Pollock - A. C. Tricco - Z. Munn (2022), *Best practice guidance and reporting items for the development of scoping review protocols*, in «JBI Evidence Synthesis», 20(4), pp. 953-968.

Tab. n. 3 - Estrazione dei dati

Autore	Anno	Titolo
Aires et al.	2022	<i>Distance Educational Relationship and Senses of Belonging: The Voices of Students</i>
Alagoz	2021	<i>Alice Growing up in 'Temporary Protection' Land: Immigrant Students' Identity Development as a Reflection toward Inclusion Practices</i>
Aleghfeli et al.	2024	<i>Safety, Belonging and Success in Education for Refugees in Europe: A Systematic Review</i>
Alonso-Sanz et al.	2021	<i>Who Designs the Classroom's Images? Study of Visual Culture Diversity at Three Valencian Schools</i>
Amuk et al.	2019	<i>Geography Courses in the Identity Construction and Spatial Belonging Development of Turkish-Origin Students Living in Germany</i>
Anchez Ordaz, Mosqueda	2021	<i>The Effects of School Belonging and Peer Influences on the Achievement of High School Immigrant Students</i>
Bajo et al.	2024	<i>A child-centred intercultural approach to the socio-educational inclusion of migrant and refugee children</i>
Bamford, Pollard	2018	<i>Developing Relationality and Student Belonging: The Need for Building Cosmopolitan Engagement in Undergraduate Communities</i>
Booker	2016	<i>Connection and Commitment: How Sense of Belonging and Classroom Community Influence Degree Persistence for African American Undergraduate Women</i>
Bottiani et al.	2017	<i>A Multilevel Examination of Racial Disparities in School Discipline: Black and White Adolescents' Perceived Equity, School Belonging, and Adjustment Problems</i>
Chapman	2024	<i>Students' Experience of Belonging in a Diversity Class: A Model and Practice Recommendations</i>
Crawford, Witherspoon Arnold	2017	<i>"We Don't Talk about Undocumented Status... We Talk about Helping Children": How School Leaders Shape School Climate for Undocumented Immigrants</i>
Cutter-Mackenzie	2009	<i>Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture, and Environment</i>
Darling-Hammond, Cook-Harvey	2018	<i>Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. Research Brief</i>
Fong et al.	2024	<i>A scoping review of the associations between sense of belonging and academic outcomes in postsecondary education</i>
Freeman, Simonsen	2015	<i>Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature</i>
Graham	2022	<i>From Belonging to Being: Engaging with 'Contexts of Difference'</i>
Larsen, James	2022	<i>A Sense of Belonging in Australian Higher Education: The Significance of Self-Efficacy and the Student-Educator Relationship</i>
Lieblein et al.	2018	<i>A photovoice study of school belongingness among high school students in Norway</i>
Markowitz	2015	<i>Associations between School Connection and Depressive Symptoms from Adolescence through Adulthood: The Moderating Influence of Early Adversity</i>
McVickar	2023	<i>Impacts of Microaggressions and Neo-Racism on International Students' Sense of Belonging</i>
Mettro-Roland	2018	<i>Community, Identity, and International Student Engagement</i>
Nickson	2022	<i>Embracing the City: Black Families' Place Attachments and (Re)Imaginations of the City and Suburb in Search of Educational Opportunity</i>
Penner et al.	2021	<i>Sense of Belonging and Social Climate in an Official Language Minority Post-Secondary Setting</i>
Perry, Bethune	2024	<i>Decolonizing Citizenship Learning with International Students: Exploring the Possibilities through Photovoice</i>

Phan	2023	<i>'Dear Epsom': A Poetic Autoethnography on Campus as Home of an International Doctoral Student in Aotearoa New Zealand</i>
Prins et al.	2019	<i>Disciplinary Practices in the Early Grades: Creating Culturally Responsive Learning Environments in South Africa</i>
Read et al.	2015	<i>Creating a Climate in Which Students Can Flourish: A Whole School Intercultural Approach</i>
Salgado-Orellana et al.	2019	<i>Intercultural Education for Sustainability in the Educational Interventions Targeting the Roma Student: A Systematic Review</i>
Taff, Clifton	2022	<i>Inclusion and Belonging in Higher Education: A Scoping Study of Contexts, Barriers, and Facilitators</i>
Twenge-Jinings, Sullivan	2016	<i>Rose City Reading: Towards an Open Educational Resource with a Place-Based Curriculum</i>
Yu	2024	<i>The Pedagogy of Place in China's Migrant Community</i>

Numerosi studi hanno evidenziato che un forte legame con l'ambiente scolastico non solo migliora le prestazioni accademiche, ma contribuisce anche al benessere psicologico degli studenti stessi, mitigando le disuguaglianze sociali ed economiche. Per esempio, il lavoro di Penner¹¹ ha esplorato il clima sociale nei campus di minoranza linguistica¹², dimostrando come un ambiente inclusivo possa favorire la connessione emotiva degli studenti con la comunità scolastica. Allo stesso modo, Ordaz e Mosqueda¹³ hanno evidenziato il ruolo del senso di appartenenza nel ridurre le disparità accademiche legate all'etnia e al reddito.

Molti articoli hanno posto l'accento sull'inclusione interculturale, proponendo contesti caratterizzati da approcci pedagogici che valorizzino le diversità culturali come risorsa per l'apprendimento. Read e colleghi¹⁴ dimostrano come un approccio interculturale sistemico possa trasformare il clima scolastico, rendendolo più inclusivo e favorevole alla crescita degli studenti. Elementi centrali includono il coinvolgimento di studenti e docenti e l'adozione di pratiche di riflessione condivisa. Legato alla pragmaticità dei luoghi, il contributo di Alonso-Sanz e colleghi¹⁵ ha analizzato l'impatto visivo nelle aule, mostrando come un ambiente arricchito da immagini rappresentative della pluralità culturale possa stimolare un maggiore senso di appartenenza agli spazi.

Tuttavia, le sfide affrontate dagli studenti con background migratorio rimangono significative: micro-aggressioni e neo-razzismo influenzano negativamente il senso di appartenenza degli studenti con background migratorio¹⁶, evidenziando la necessità di interventi sistematici per combattere tali dinamiche.

¹¹ K. Penner - D. De Moissac - R. Rocque - F. Giasson - K. Prada - P. Brochu (2021), *Sense of Belonging and Social Climate in an Official Language Minority Post-Secondary Setting*, in «Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur».

¹² I campus OML (*Official Language Minority*) sono istituzioni o ambienti educativi situati in contesti dove una minoranza della popolazione parla una lingua differente dalla maggioranza.

¹³ A. Anchez Ordaz - E. Mosqueda (2021), *The Effects of School Belonging and Peer Influences on the Achievement of High School Immigrant Students*, in «Journal of Leadership, Equity, and Research».

¹⁴ K. Read - J. Aldridge - K. Ala'i - B. Fraser - F. Fozdar (2015), *Creating a Climate in Which Students Can Flourish: A Whole School Intercultural Approach*, in «International Journal of Whole Schooling».

¹⁵ Alonso-Sanz - P. Rueda - P. Jardón (2021), *Who Designs the Classroom's Images? Study of Visual Culture Diversity at Three Valencian Schools*, in «South African Journal of Education».

¹⁶ A. McVickar (2023), *Impacts of Microaggressions and Neo-Racism on International Students' Sense of Belonging*, in «Journal of Campus Activities Practice and Scholarship».

Non mancano esempi di soluzioni innovative volte a rafforzare il senso di appartenenza. Perry e Bethune¹⁷ propongono un approccio decoloniale, dimostrando come tale prospettiva possa favorire un'integrazione più profonda degli studenti internazionali. Taff e Clifton¹⁸ sottolineano l'importanza, per l'inclusione di studenti con disabilità e con background migratorio, di rafforzare le relazioni sociali e il senso di comunità, curare il contesto fisico e simbolico degli ambienti educativi, implementare politiche inclusive, potenziare i servizi di supporto, formare docenti e personale all'empatia e sviluppare strumenti di monitoraggio e valutazione, per garantire coerenza e miglioramento continuo delle politiche educative.

Nonostante la ricchezza di evidenze raccolte, sono emerse alcune lacune per quanto riguarda il senso squisitamente fisico e materiale di *place attachment*. Nel prossimo paragrafo proveremo ad approfondire questa dimensione ripercorrendo un'esperienza di trasformazione dello spazio a scuola nel quartiere San Siro a Milano.

3. Promuovere *place attachment*: un'esperienza di riqualificazione a scuola

L'esperienza a cui facciamo riferimento è stata parte di una ricerca più ampia svolta all'interno del progetto Reinventare la Cittadinanza, che ha avuto l'obiettivo di sperimentare due azioni pilota di cittadinanza interculturale a partire dal coinvolgimento delle scuole del quartiere.

La ricerca, ispirata alla ricerca-azione-formazione¹⁹ e ad approcci *arts-based*²⁰, si è articolata in tre fasi: 1) mappatura esplorativa coinvolgendo la rete di 12 scuole del quartiere per rilevare bisogni e risorse di docenti, studenti e famiglie con background migratorio; 2) realizzazione di due azioni sperimentali di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e all'esclusione sociale all'interno del Galilei-Luxemburg, scelta come scuola pilota²¹; 3) analisi e disseminazione formativa dei risultati anche alla rete allargata.

Una delle due azioni pilota, denominata Cantieri di dialogo, è stata volta, in particolare, a rafforzare la partecipazione dei ragazzi e creare spazi di dialogo tra pari e tra ragazzi e adulti (insegnanti e genitori).

¹⁷ J. A. Perry - L. R. Bethune (2024), *Decolonizing Citizenship Learning with International Students: Exploring the Possibilities through Photovoice*, in «Journal of International Students».

¹⁸ S. D. Taff - M. Clifton (2022), *Inclusion and Belonging in Higher Education: A Scoping Study of Contexts, Barriers, and Facilitators*, in «Higher Education Studies».

¹⁹ G. Asquini (2018), *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 1-229.

²⁰ T. Barone - E. W. Eisner (2011), *Arts-based research*, Sage, Thousand Oaks.

²¹ A. Mussi - V. Cotza - L. Zecca - C. Bove (2024), «Reinventare la cittadinanza» in contesti multiculturali: analisi di due esperienze di democrazia partecipativa a scuola, in «I Problemi della Pedagogia», 70(1), pp. 159-174.

L'azione è stata co-progettata e realizzata in collaborazione con gli operatori di Milano Mediterranea²² e gli insegnanti della scuola e ha previsto tre momenti:

- Comitato artistico: un gruppo di studenti, docenti e genitori (13 partecipanti) ha selezionato un'artista per la realizzazione di una Residenza Artistica a scuola;
- Residenza Artistica: l'artista selezionata (Ilaria Turba) ha abitato gli spazi della scuola proponendo a studenti, insegnanti e genitori un percorso partecipato di trasformazione degli spazi mediato da linguaggi artistici. 70 partecipanti hanno collaborato rigenerando un'aula (Aula 103, poi rinominata *Shelter of Desires*).
- Evento finale: presentazione del lavoro a studenti, docenti e altre scuole del quartiere attraverso la realizzazione di una mostra fotografica all'interno dello spazio rigenerato.

Cantieri di Dialogo è stata accompagnata da un lavoro di indagine mediante interviste esplorative nella fase iniziale, osservazioni con stesura di report in itinere, focus group di valutazione riflessiva.

3.1. Alcune considerazioni a partire dall'esperienza

Il processo attivato attraverso Cantieri di dialogo ha offerto l'opportunità di osservare da vicino il nesso tra senso del luogo e livello di partecipazione dei ragazzi. Grazie al lavoro collettivo e alla dimensione laboratoriale, la co-progettazione dello spazio è emersa non solo come un esercizio estetico, ma come un'opportunità per rafforzare il senso di appartenenza e promuovere una nuova percezione della scuola come luogo di espressione, cura e collaborazione. In questo senso, la Residenza Artistica ha rappresentato non solo un momento creativo, ma anche un dispositivo educativo, capace di attivare processi di apprendimento informale e di ridefinire il rapporto tra studenti e spazio scolastico.

Il dialogo che ne è scaturito ha avuto una natura fortemente intergenerazionale e interculturale, mettendo al centro temi come cura, desiderio, bellezza, collaborazione e appartenenza²³. In un processo di trasformazione reciproca, il dialogo interculturale si è così manifestato come un'opportunità per imparare a vedere il mondo attraverso gli occhi degli altri, riconoscendo le differenze come valore e promuovendo un'inclusione sostanziale²⁴.

Gli studenti si sono sentiti protagonisti: sono stati loro a scegliere il colore delle pareti, gli arredi dell'aula e il loro posizionamento. Sono stati sempre loro, insieme a docenti e genitori, al di là dei ruoli, a dipingere, stuccare e spostare gli arredi. Ogni azione ha contribuito a costruire una relazione affettiva con l'aula, trasformandola in un luogo di identità e riappropriazione. Non a caso, i ragazzi hanno scelto di chiamarla *Shelter of*

²² Direzione artistica: Anna Serlenga e Rabii Brahim, www.milanomediterranea.org.

²³ A. Mussi - C. Bove - S. Bonatti (2025), *Aprire il dialogo a scuola. Un'esperienza di ricerca in una periferia multiculturale milanese*, in «ARTICOLO 33», 6, pp. 178–185.

²⁴ C. Bove (2020), *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, Vol. 9, FrancoAngeli, Milano, pp. 1-163.

Desires, a sottolinearne il ruolo di rifugio simbolico dove poter coltivare desideri, relazioni e senso di appartenenza.

Le voci raccolte durante il focus group restituiscono l'impatto formativo dell'esperienza per i partecipanti. Diversi studenti hanno riflettuto esplicitamente sul legame profondo che si è venuto a creare con lo spazio grazie alla cura che si è dedicata alla sua trasformazione: «Sapere di aver fatto una bella esperienza e anche tipo aver trasformato diciamo una stanza nella scuola che non era niente, che ora è bella e quindi sapere di aver fatto qualcosa per la scuola, diciamo»²⁵. Cruciale appare la sensazione di «aver fatto qualcosa», di aver lasciato «il segno» nella scuola: «Consiglierei questa esperienza perché alla fine è stato bello, [...] abbiamo partecipato a creare un'unica cosa e credo che questo, cioè tutti, ci sentiamo più sicuri di noi stessi per aver fatto qualcosa proprio in questa scuola».

L'affetto nato nei confronti dello spazio co-costruito porta con sé anche il timore che *Shelter of Desires* venga distrutto o abbandonato: «Spero che non venga distrutto come tutte le classi... Che, comunque, cioè alla fine ci sono tante persone che si lamentano del fatto che [il problema], ad esempio, sono le aule. Comunque, sono tipo i muri con i buchi, tutte queste cose qua». Alla preoccupazione per la manutenzione dell'aula, si affianca la frustrazione derivante dal confronto con altre aree scolastiche meno curate, suggerendo che lo spazio riqualificato abbia un valore speciale e sia percepito come un luogo positivo rispetto al resto della scuola.

I ragazzi hanno guardato, alla fine, al futuro con speranza e determinazione: «Può avere un futuro. Se è arrivato fino a dove siamo adesso, allora può avere anche futuro. [...] Se in caso dovesse venire distrutta, ci sarà un altro corso di arte, che ne so, un ciclo infinito».

Questi esempi mostrano come lo spazio, attraverso il suo processo di trasformazione e il coinvolgimento attivo della popolazione studentesca, possa diventare un luogo che riflette l'identità e il senso di appartenenza degli stessi. Non solo: si rivela un potente strumento per rafforzare l'attaccamento, poiché contribuisce a rinsaldare il legame degli studenti con la scuola, creando un ambiente sicuro, stimolante e di valore. Questa visione degli spazi scolastici non rimane ancorata a specifiche mura, ma ha il potenziale di educare alla ricerca e costruzione di luoghi in cui stare bene anche in contesti molto diversi, consentendo di ricreare un senso di compiuta appartenenza²⁶.

Conclusioni

Il *place attachment* rappresenta, dunque, un legame complesso e multidimensionale che può svolgere una fondamentale funzione nel rafforzare la partecipazione degli studenti e nel promuovere senso di appartenenza.

²⁵ Questa citazione, come le successive, sono tratte dalla trascrizione *verbatim* del focus group condotto con gli studenti il 01.12.23.

²⁶ Inghilleri - Rainisio (2022), *Spazi educativi e appartenenza...*, cit.

Questa dinamica si rivela particolarmente significativa se posta in relazione alle frontiere educative che attraversano la scuola oggi. Creare momenti in cui ridefinire il legame con lo spazio, in cui attivarsi nel passaggio tra ciò che è dato e ciò che può essere costruito, trasformato sia fisicamente che simbolicamente, offre la possibilità agli studenti di attraversare e abitare le frontiere in modo concreto, trasformando le soglie in occasioni di partecipazione attiva e apprendimento.

Processi di co-progettazione e cura degli spazi a scuola possono funzionare come strumenti di mediazione lungo le frontiere, consentendo agli studenti, specialmente quelli provenienti da contesti migratori o marginali, di sentirsi riconosciuti, inclusi e protagonisti del proprio percorso educativo.

Allo stesso tempo, la disponibilità di risorse, formazione docente e strategie pedagogiche adeguate risultano elementi cruciali per garantire che l'attraversamento dei confini sia consapevole e produca effetti positivi e duraturi nel tempo.

In conclusione, il *place attachment* e la co-progettazione degli spazi scolastici costituiscono importanti strumenti per il benessere e la motivazione degli studenti, in particolare con background migratorio. Essi si rivelano anche leve essenziali per trasformare luoghi marginali in spazi di inclusione e costruzione di comunità, promuovendo una scuola più equa, partecipativa e che r-esiste.

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.

SBLOCCARE LA NEGAZIONE COSTRUITA: IL PROGETTO *EDUTAINMENT* E I *COFANETTI DIDATTICI* SULL'EDUCAZIONE GLOBALE NEL MEDITERRANEO¹

Patrizia Panarello*

Università degli Studi di Messina



Questo contributo propone una riflessione sull'educazione globale come strumento per contrastare la "negazione costruita", intesa come l'insieme di meccanismi sociali, culturali ed educativi che portano le persone, soprattutto quelle provenienti da contesti fragili, a interiorizzare l'idea di non essere capaci, di non meritare opportunità o di non poter cambiare la propria condizione. Questa forma di auto-esclusione viene appresa attraverso esperienze che producono subordinazione, rinuncia e adattamento alle disuguaglianze. In questa prospettiva si colloca anche il contributo del sociologo Alberto L'Abate, che individua nel riconoscimento e nell'elaborazione del conflitto una condizione imprescindibile per la costruzione di una cultura della pace. L'educazione deve essere trasformativa, riconoscere il conflitto e promuovere processi di emancipazione. In tale prospettiva, la Global Education integra giustizia sociale, sostenibilità, inclusione, partecipazione, diritti umani e cittadinanza globale. Il progetto "Edutainment", promosso dalla Cattedra UNESCO-UV "Educazione Globale nel Mediterraneo" in collaborazione con Messina Social City, prevede la realizzazione di quattro cofanetti didattici destinati a insegnanti ed educatori. Si tratta di strumenti educativi volti a favorire percorsi di emancipazione, partecipazione e cittadinanza attiva.

This paper offers a reflection on Global Education as a tool to counter "constructed denial", understood as the set of social, cultural, and educational mechanisms that lead individuals, particularly those from vulnerable backgrounds, to internalize the belief that they are not capable, do not deserve opportunities, or cannot change their own circumstances. This form of self-exclusion is

* Patrizia Panarello è ricercatrice di pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Messina. È inoltre co-direttrice della Cattedra UNESCO-Universitat de València sull'Educazione Globale nel Mediterraneo, dove si occupa di pace, interculturalità e sviluppo sostenibile. È Componente del gruppo di lavoro sull'educazione all'interno della Commissione per la Sostenibilità dell'Ateneo di Messina. I suoi ambiti di ricerca abbracciano la didattica innovativa, la metodologia della ricerca educativa e la scrittura creativa. Attualmente collabora con il Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa come consulente esterna. Mail: patrizia.panarello@unime.it

¹ Questo articolo nasce da un lavoro di studio e di ricerca avviato nel 2010 che oggi trova una delle sue espressioni più compiute nell'istituzione della Cattedra UNESCO-UV sull'Educazione Globale, di cui sono co-direttrice dal 2022 insieme al professor Vicent Gozálviz. <https://www.uv.es/global-education>.

learned through experiences that foster subordination, resignation, and adaptation to inequality. Within this perspective, the contribution of the sociologist Alberto L'Abate is particularly relevant, as he identifies the recognition and constructive engagement with conflict as an essential condition for building a culture of peace. Education must therefore be transformative, capable of recognizing conflict and promoting processes of emancipation. From this perspective, Global Education integrates social justice, sustainability, inclusion, participation, human rights, and global citizenship. The Edutainment project, promoted by the UNESCO-UV Chair "Global Education in the Mediterranean" in collaboration with Messina Social City, involves the development of four educational toolkits for teachers and educators. These educational resources are designed to foster pathways of emancipation, participation, and active citizenship.

Parole chiave: educazione globale, gestione nonviolenta del conflitto, Edutainment.

Keywords: global education, nonviolent conflict management, Edutainment.

1. L'Approccio Globale nell'Educazione: la prospettiva del Consiglio d'Europa e l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile

L'educazione globale è quel progetto comune che, sin dal 1996, i ventuno Stati membri del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa hanno deciso di adottare ad Atene. In quell'anno, fu stabilito di redigere la prima "Carta sull'Educazione Globale", poi pubblicata nel 1997. Da allora, l'Educazione Globale ha acquisito crescente rilevanza nei dibattiti internazionali e nei documenti ufficiali, come dimostra la Dichiarazione europea di Dublino del 2022 sulla "Global Education fino al 2050"².

In quest'ultimo testo, l'educazione globale viene definita un "termine ombrello intersezionale" nato dal tentativo di sistematizzare diverse teorie pedagogiche all'interno di un'unica prospettiva, capace di rispondere alle esigenze del nostro tempo.

Va evidenziato che, su questo tema, la bibliografia disponibile in lingua italiana è ancora estremamente limitata: si tratta di un ambito che non ha ancora trovato pieno riconoscimento nel dibattito scientifico accademico nazionale. Tuttavia, l'Agenda 2030 dell'ONU sottolinea la necessità di un approccio globale per affrontare la crisi ambientale e sociale contemporanea. Conformemente alla Dichiarazione di Berlino, con "approccio globale" si intende un'ampia gamma di offerte educative formali, non formali e informali, valide per tutto l'arco della vita e che consentano alle persone di riflettere criticamente; di aprire gli occhi, i cuori e le menti alla realtà, a livello locale e globale; di capire, immaginare, sperare e agire per un mondo con giustizia sociale e climatica, pace, solidarietà, equità e uguaglianza.

L'approccio globale comporta il rispetto dei diritti umani e della diversità, l'inclusione e una vita dignitosa per tutti. Si tratta di un'educazione trasformativa che si alimenta di visioni orientate al sogno e all'immaginazione collettiva, riconosciute come strumenti di cambiamento per la sostenibilità e la comprensione internazionale. In tale prospettiva, si evidenzia la stretta connessione tra una visione ecologica profonda che riconosce alla

² Dublin Declaration on Global Education to 2050 (2022), in: <https://www.gene.eu/ge2050-congress>

natura lo *status* di soggetto vivente, titolare di diritti, come affermato nella “Carta della Terra”³, e i principi della “Global Education”⁴.

All’interno di questo orizzonte, il progetto “Edutainment”⁵ e i cofanetti didattici sulla “Global Education” nel Mediterraneo hanno l’obiettivo di aiutare insegnanti ed educatori a sbloccare e a disimparare la “negazione costruita”. Si tratta di uno strumento inclusivo, pensato per contrastare quei dispositivi che, oltre a negare diritti e opportunità alle fasce più deboli, ne ostacolano l’effettivo esercizio, consolidando un sistema fondato su disuguaglianze di potere, di classe e di accesso alle risorse.

Il tema della “negazione costruita” va pensato anche come auto-esclusione interiorizzata. È cruciale comprendere come i meccanismi di dominio e subordinazione si riproducano nella società attraverso la partecipazione attiva dei soggetti interessati. Questo avviene anche in ambito scolastico: il servilismo e la dispersione rappresentano probabilmente le forme più evidenti ed estreme del fenomeno, quelle più facilmente riconoscibili e, tuttavia, più difficili da contrastare.

In una prospettiva educativa, è necessario implementare l’uso di metodologie trasformative e di saperi trasversali capaci di disegnare nuove mappe, in cui il conflitto venga compreso, elaborato e affrontato, anziché eluso.

Tra i contributi più significativi in questa direzione si colloca l’opera del sociologo Alberto L’Abate⁶, che con il volume “L’Arte della Pace” propone un’analisi critica de “L’Arte della guerra” di Sun Tzu⁷. In questo contesto la dimensione del potere e del dominio non va rimossa dalla progettazione educativa, ma riconosciuta come parte integrante

³ La Carta della Terra è una dichiarazione etica internazionale, elaborata attraverso un processo partecipativo globale, con il sostegno dell’UNESCO. Adottata nel 2000, ma già al centro di politiche in diversi Paesi, come Ecuador e Bolivia, la Carta afferma che la Terra è una “comunità vivente” ed è necessario riconoscere i suoi diritti: il diritto della natura come soggetto giuridico, la tutela degli ecosistemi e la salvaguardia del pianeta come bene comune. Cfr. Carta della Terra, in: <https://cartadellaterra.it/>.

⁴ AA.VV. (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*, Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa, Lisbona, in: <https://book.coe.int>. (traduzione mia).

⁵ “Edutainment” è formato dalla fusione di *education* (educazione) e *entertainment* (intrattenimento). Indica un approccio che utilizza strumenti dell’intrattenimento per favorire l’apprendimento, rendendolo più coinvolgente, partecipativo ed efficace. L’Edutainment si concretizza nell’uso di strumenti che trasformano i contesti educativi in esperienze vive, in cui il sapere si intreccia con le emozioni, il gioco, l’arte e la narrazione.

⁶ Alberto L’Abate operò nel contesto europeo del secondo dopoguerra. Attivo nei movimenti pacifisti italiani e internazionali, collaborò con Aldo Capitini e con il Movimento Nonviolento promuovendo una cultura della pace fondata sull’impegno civile e sulla responsabilità collettiva. Per lui la nonviolenza si articola in tre forme interconnesse: come strumento di cambiamento sociale, come difesa civile e come intervento terzo nei conflitti: *Peacekeeping* (contenere il conflitto), *Peacemaking* (negoziare la pace) e *Peacebuilding* (costruire la pace). A. L’Abate (2014), *L’Arte della Pace*, Centro Gandhi Edizioni, Pisa.

⁷ “L’Arte della guerra” è un antico trattato di strategia militare del generale cinese Sun Tzu nel VI-V secolo a.C. Considerato un classico, i suoi principi sono applicabili a molti contesti. Alberto L’Abate riprese alcuni insegnamenti, ritenendoli compatibili con una visione nonviolenta dei conflitti. Ad esempio, “spiazzare l’avversario” non significa per lui ingannarlo, ma disarmarlo con la verità. E “vincere senza combattere” non equivale a sopraffare, ma a non lasciarsi trascinare nel conflitto, evitando di trasformare l’altro in un nemico da abbattere. Cfr. Sun Tzu (2020), *L’arte della guerra*, Mondadori, Milano.

della realtà, così da orientare l'azione al servizio di una reale politica di inclusione delle fasce più deboli ed emarginate della società.

2. Riconoscere il conflitto per superare la negazione costruita

Da un punto di vista metodologico, per L'Abate non bisogna considerare il conflitto un ostacolo da evitare, bensì una leva per il cambiamento⁸. Senza una riflessione approfondita sul conflitto presente in aula e nelle relazioni tra alunni e insegnanti, il ruolo dell'insegnante/educatore rischia di perdere la sua forza trasformativa, diventando uno strumento funzionale alla conservazione dell'ordine esistente. Per accorciare la distanza tra sapere scolastico tradizionale e contesto culturale, è necessario ripensare la didattica attraverso approcci inclusivi e olistici.

In questa prospettiva, l'educazione globale è utile perché si fonda su pilastri come il pensiero critico, la comunicazione efficace, la comprensione reciproca e la partecipazione attiva degli studenti. Tuttavia, questi elementi non sono di per sé sufficienti se non si accompagnano a un'analisi sociologica e antropologica delle dinamiche di violenza e di oppressione che attraversano in vario modo i contesti educativi e sociali.

Quando diciamo "non posso", "non sono capace", "non fa per me" non esprimiamo una verità, ma ripetiamo qualcosa che abbiamo interiorizzato nel tempo, in risposta a giudizi esterni ed esperienze frustranti. Questa forma di auto-esclusione interiorizzata prende il nome di negazione costruita: non è innata, ma appresa e consolidata in modo sottile, spesso sin dall'infanzia. La negazione costruita è il risultato di esperienze scolastiche, familiari o sociali che, più o meno consapevolmente, ci hanno portato a credere di non essere in grado. "Non sei portato per il disegno". "Non hai senso del ritmo". "Non puoi farcela". Con il tempo, queste etichette si sedimentano come verità personali, fino a bloccare ogni desiderio di provare, ogni speranza di riuscire.

Può essere disinnescata questa negazione? Sì, ma bisogna innanzitutto riconoscerla per liberarsene. E per riconoscerla bisogna adottare percorsi che non giudichino né richiedano. E poi, bisogna sbloccarla. Ciò significa, da una parte, decostruire i no auto-imposti disinnescando i meccanismi interiorizzati di autoesclusione, e dall'altra, riappropriarsi del proprio potenziale. Questo duplice processo è complesso perché richiede consapevolezza, capacità critica, autoanalisi e pensiero autonomo: competenze globali che devono essere imparate.

Si può dunque disimparare la negazione appresa?

Certamente, purché si lavori in contesti inclusivi, in cui i "non posso" si trasformano in curiosità, il giudizio lascia il posto alla sorpresa e si impara che non bisogna essere dei geni per iniziare, né eccellere per avanzare. In luoghi in cui l'apprendimento è vissuto come un'esplorazione libera e partecipata, e non come una dimostrazione di abilità. In spazi educativi che rifiutano la competizione e il giudizio e promuovono il dialogo, l'esperienza, la partecipazione attiva. In questo modo, la negazione comincia a cambiare: basta

⁸ A. L'Abate (2025), *Giovani e pace. Ricerche e formazione per un futuro meno violento*, Multimage, Firenze.

un momento autentico, uno spazio accogliente, una proposta educativa che inviti a mettersi in gioco.

Così, senza forzature, riemerge la possibilità di disimparare la negazione. E ogni volta che accade, è un atto di libertà. Non si tratta solo di un gesto individuale, ma di un processo collettivo, che richiede contesti educativi coraggiosi, istituzioni inclusive e una cultura politica orientata alla giustizia.

3. Fare la guerra, educare alla pace

L'educazione globale, così come emerge nei documenti ufficiali del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, comporta una transizione da un modello centrato sull'individuo a uno fondato sull'associazionismo. Il *focus* si sposta dall'io al noi. In questo passaggio dalla dimensione individuale a quella comunitaria emerge un interrogativo: è giusto che l'essere umano rimanga al centro, secondo una visione umanistica⁹, oppure è necessario superare tale prospettiva, considerando che la sua impronta ecologica è ormai insostenibile secondo la prospettiva dell'Antropocene¹⁰?

Non dovrebbero forse essere la natura, la Terra o il cosmo a occupare quella centralità? L'individuo, spesso guidato da interessi egoistici, tende a trascurare le questioni planetarie e mostra scarsa consapevolezza delle emergenze ambientali. Educare alla cittadinanza globale significa proprio contrastare questa tendenza. Tuttavia, la questione rinvia a un problema più profondo: l'esistenza di un modello strutturale fondato sul conflitto e sul dominio che promuove la guerra, pur dichiarando di educare alla pace.

Alberto L'Abate unisce in tal senso l'analisi strutturale del conflitto, la critica delle dinamiche di potere e l'uso di metodologie partecipative. Per L'Abate, la nonviolenza rappresenta un metodo educativo trasformativo, in grado di intervenire nei contesti fragili e di incidere sul piano sociale e politico. Di conseguenza, la pace viene intesa come risposta etica e strategica alla logica militare, con l'obiettivo di fornire strumenti operativi per l'azione nonviolenta, la mediazione civile nei conflitti armati e la costruzione di percorsi di riconciliazione.

L'educazione alla cittadinanza globale si fonda su valori come cooperazione, partecipazione, inclusione, solidarietà e interculturalità, che rappresentano i principi guida di un apprendimento orientato alla giustizia sociale. Tuttavia, la nostra società si basa su modelli profondamente conflittuali, in cui lo sfruttamento economico e il dominio politico di alcuni gruppi su altri sono storicamente accettati e normalizzati.

⁹ Cfr. Silo (1938-2010), pensatore argentino, fondatore del Movimento Umanista (o Nuovo Umanesimo). Silo (2002), *Umanizzare la Terra*, Multimage, Firenze.

¹⁰ Paul Crutzen, premio Nobel nel 1995, ha coniato il termine "Antropocene" per descrivere l'epoca geologica segnata dall'impatto umano sul pianeta. P.J. Crutzen (2005), *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*, a cura di A. Parlangeli, Mondadori, Milano.

Se a livello macro il conflitto è giustificato, spesso ritenuto necessario, presentato e legittimato come strumento di difesa e di potere, a livello micro si promuove una cultura della pace fondata sul dialogo e sul consenso.

Così, la guerra viene presentata come un male necessario per la difesa dei più deboli contro i più forti, per contrastare il fanatismo e salvaguardare i valori della democrazia. Nel frattempo, nelle relazioni quotidiane tra individui e nei piccoli gruppi si educa alla collaborazione. Questa contraddizione si riflette nei programmi scolastici, nei criteri di valutazione, nei contenuti disciplinari e in una serie di pratiche implicite che agiscono oltre il *curriculum* formale, spesso senza essere messe in discussione. In questo scenario, la scuola e l'università diventano luoghi in cui si insegna la pace come disciplina trasversale, affiancata all'educazione civica e alla legalità.

A livello micro, l'educazione alla pace non può limitarsi a buone pratiche, ma deve confrontarsi con le dinamiche di potere, con la violenza istituzionale e con la normalizzazione dell'ingiustizia. Serve allora una pedagogia del conflitto, capace di nominare il dominio, analizzarne i meccanismi e creare spazi di resistenza. I modelli educativi non sono neutri. Al contrario, riflettono il paradigma implicito di potere e controllo che pervade la società, l'economia, la politica e persino il sistema educativo e scolastico. La scuola, infatti, premia il gusto e le disposizioni della borghesia, rafforzando la distinzione sociale¹¹.

Di conseguenza, promuove chi già possiede il capitale culturale dominante e penalizza chi ne è privo, confermando l'ordine sociale.

In questo quadro, la "negazione" non è un fallimento individuale, ma una reazione a un contesto che non accoglie, non valorizza e non include. È una forma di difesa, ma anche di rassegnazione.

Le pratiche didattiche, le modalità di valutazione, le gerarchie disciplinari sono strumenti attraverso cui il sistema legittima forme di esclusione. Perciò, la negazione viene costruita come prodotto di quel sistema di potere in cui vivono gli individui. È difficile disimparare la negazione costruita se non si è in grado di riconoscere che essa affonda le radici in un sistema strutturalmente diseguale e violento¹². Educare significa rendere le persone protagoniste del cambiamento. La parola non è mai neutra, ma è azione politica che unisce pensiero e prassi. E il dialogo è uno strumento di consapevolezza attraverso cui educare all'uguaglianza, alla giustizia sociale e alla cooperazione. Maestri e guide

¹¹ P. Bourdieu (2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.

¹² Sulla violenza strutturale esiste una bibliografia ampia e articolata, che attraversa la sociologia, l'antropologia e gli studi postcoloniali. Una sua ricognizione completa sarebbe impossibile e poco funzionale in questa sede. Il presente lavoro si riferisce in particolare ad alcuni autori di riferimento, tra cui Danilo Dolci, Paulo Freire, Don Lorenzo Milani, Pierre Bourdieu, Louis Althusser e Paul Willis.

come Don Milani¹³, Danilo Dolci¹⁴ e Paulo Freire¹⁵ hanno messo al centro la parola e il dialogo, riconoscendo in essi un grande potere di trasformazione. Le loro esperienze dimostrano che l'educazione, se radicata nei bisogni della gente, può generare un cambiamento reale. Le esperienze di questi autori mostrano quindi come la parola e il dialogo possano diventare strumenti concreti di trasformazione educativa, aprendo la strada a modelli formativi capaci di incidere sulle pratiche e sui contesti reali, come nel caso del progetto "Edutainment" e dei cofanetti didattici.

4. Il progetto Edutainment e i "cofanetti didattici"

Il progetto "Edutainment"¹⁶ promosso dalla Cattedra UNESCO-UV, "Educación Global en el Mediterráneo. Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Sostenibilidad", nasce da una collaborazione con "Messina Social City", un'azienda del Comune di Messina nata con l'obiettivo di erogare servizi socio-assistenziali ed educativi all'interno del territorio cittadino. Attualmente il progetto "Edutainment" trova in una fase progettuale sperimentale e sarà ulteriormente sviluppato e approfondito in relazione ai *Futures Literacy Studies*, nell'ottica di un ampliamento delle pratiche educative orientate alla lettura critica e alla costruzione dei futuri possibili¹⁷.

¹³ Don Milani si dedicò all'educazione dei ragazzi esclusi dal sistema scolastico perché privi di mezzi economici e culturali. A Barbiana propose un modello fondato sull'uguaglianza delle opportunità, sulla responsabilità e sull'uso della parola, restituendo dignità e voce a chi era stato escluso. In questo modo trasformò l'educazione in uno strumento di riscatto e di giustizia sociale e la scuola in un luogo in cui si impara ad avere cura dell'altro. Con "Lettera a una professoressa", denunciò le ingiustizie del sistema scolastico: classista, selettivo e distante dai bisogni dei più poveri. L. Milani (1967), *Lettera a una professoressa*, Scuola di Barbiana, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

¹⁴ Danilo Dolci fu attivo in Sicilia negli anni '50, in contesti segnati da povertà estrema, analfabetismo, emarginazione, mafia e banditismo. Nonostante la rassegnazione, la paura e l'omertà, fece sì che le persone si riappropriassero della parola e della lotta. Per Dolci la vera leva del cambiamento è l'educazione e le risorse vanno ricercate nelle persone. Perciò propose la maieutica reciproca, intesa come strumento per avviare un processo di autoanalisi, partecipazione e cambiamento. Il cuore della sua azione educativa si basa sulle capacità degli individui di scoprire i loro interessi vitali e di esprimere liberamente le proprie opinioni, con lo scopo di fare emergere i bisogni della comunità e incoraggiare all'azione. D. Dolci (1996), *La struttura maieutica e l'evolgerci*, La Nuova Italia, Scandicci.

¹⁵ In Brasile, tra gli anni '40 e '60, Paulo Freire lavorò in contesti segnati da analfabetismo, povertà e oppressione politica. Prima di essere arrestato e costretto all'esilio, propose un processo dialogico attraverso il quale gli oppressi prendevano coscienza della propria condizione e agivano per trasformare la realtà. Introdusse pertanto, il concetto di coscientizzazione. Con Freire l'educazione diventa uno strumento di emancipazione e liberazione. Inoltre, introduce l'elemento della speranza come forza motrice del cambiamento. La speranza non è attesa passiva, ma impegno attivo per trasformare il mondo. P. Freire (1971), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino; Id. (1994), *Pedagogia della speranza. Un ritorno alla pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.

¹⁶ L. Fusari (2021) (a cura di), *Edutainment: nuove frontiere dell'educazione e della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁷ UNESCO (2021), *Futures Literacy: A Skill for Navigating Uncertainty*, UNESCO, Paris.

Il progetto si articola in quattro fasi e prevede la realizzazione di “cofanetti didattici” concepiti come vere e proprie cassette degli attrezzi, contenenti strumenti adatti a insegnanti ed educatori.¹⁸

Ciascun cofanetto è pensato per approfondire un contesto specifico, attraverso attività dinamiche, partecipative e interculturali. Attraverso il gioco si vuol restituire a ciascuno la possibilità di apprendere in autonomia e libertà, riconoscendo e valorizzando potenzialità inesprese a causa di vissuti penalizzanti. Si tratta, dunque, di uno strumento didattico per disinnescare la negazione costruita, ovvero quelle forme interiorizzate di auto-esclusione che impediscono ai soggetti di uscire da condizioni strutturali di oppressione e dominio, sfruttamento e marginalità. Inoltre, punta alla valorizzazione del ruolo dell’*Educatore Olistico* e dell’*Animatore Digitale*, che sono due figure chiave per una didattica coinvolgente, adatta ai nativi digitali, così come emerge anche dal “Manifesto delle Avanguardie Educative” dell’Indire.

Il primo cofanetto, “Scrittura creativa – Viaggio nel Mediterraneo”, si basa su storytelling e scrittura creativa per rielaborare vissuti, intuizioni e apprendimenti in una narrazione trasformativa. Avendo come base teorica la “Grammatica della fantasia” di Gianni Rodari¹⁹ e prendendo come riferimento il Mediterraneo – inteso come crocevia di culture, simbolo di frontiera interculturale e area geografica specifica – il cofanetto si centra sui temi dell’Agenda 2030. Attraverso 260 carte da gioco suddivise in 25 categorie e interamente realizzate con Canva, il giocatore viene guidato passo a passo, nelle funzioni principali che compongono il viaggio dell’eroe e dell’eroina. Grazie a fantasia e immaginazione, con le carte si possono creare infinite storie di personaggi reali e fittizi che compiono imprese in giro per il mondo, tra i beni materiali e immateriali UNESCO presenti in Asia, Africa ed Europa, i tre continenti bagnati dal Mar Mediterraneo.

In tal modo, la scrittura creativa diventa un esercizio di esplorazione del sé e dell’altro, trasformando il ‘Viaggio nel Mediterraneo’ in un dispositivo di cittadinanza attiva, capace di collegare l’esperienza personale alle grandi sfide globali del nostro tempo. Tale impostazione si allinea perfettamente agli orizzonti delle Avanguardie Educative, che promuovono il superamento del modello trasmissivo in favore di una didattica laboratoriale e centrata sullo studente.

Il secondo cofanetto, “Orientamento Psicopedagogico – Conosco me stesso”, è dedicato all’esplorazione degli stili cognitivi, di apprendimento e delle proprie potenzialità. In questo senso, l’apprendimento è affrontato in chiave esperienziale, attraverso modelli come l’apprendimento cooperativo, il ciclo di Kolb²⁰, la programmazione neurolinguistica, la teoria degli emisferi cerebrali e l’approccio a quattro dimensioni. Centrale in questa fase è anche la Teoria delle Intelligenze Multiple di Howard Gardner²¹, che consente di valorizzare le diverse forme di intelligenza, in maniera da predisporre ambienti

¹⁸ Il progetto delle carte didattiche è stato presentato a Settembre 2025, durante la Notte Mediterranea delle Ricercatrici (MEDNIGHT 2025) organizzata dall’Università di Messina.

¹⁹ G. Rodari (1973), *La grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.

²⁰ D. A. Kolb (1984), *Apprendimento esperienziale. Esperienza come fonte di apprendimento e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.

²¹ H. Gardner (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

educativi più inclusivi e motivanti. In questo modo si comincia a disimparare la negazione, permettendo a ciascuno di rompere con stereotipi e blocchi interiorizzati. Il cofanetto affronta il tema “*Change for Challenge Together*”, ovvero “Cambiare per affrontare Insieme la Sfida”. Rappresenta il momento in cui si riflette criticamente sul proprio percorso e si elaborano strategie utili all’emancipazione e alla trasformazione, laddove necessario.

In definitiva, questo strumento trasforma l’autoconsapevolezza in una pratica liberata di emancipazione, offrendo a ogni studente la chiave per rileggere le proprie fragilità non più come limiti invalicabili, ma come risorse per il cambiamento. Tale prospettiva si inserisce nel quadro delle Avanguardie Educative, in particolare nell’idea di Personalizzazione dell’apprendimento.

Si prevede l’ulteriore implementazione di altri tre cofanetti didattici, la cui struttura è attualmente in fase di definizione all’interno del più ampio disegno di ricerca della Cattedra UNESCO-UV.

Il terzo cofanetto, “Educazione Globale - Conosco i metodi”, intende fornire a insegnanti ed educatori un apparato teorico-metodologico volto a trasformare l’azione educativa in un veicolo di liberazione, contrapponendosi alla sedimentazione dei limiti autoimposti dal contesto o dall’autopercezione. Il percorso introduce i pilastri della Global Education, valorizzando l’integrazione di risorse digitali e le prospettive offerte dalle Avanguardie Educative, in costante dialogo con i riferimenti teorici del *Project Zero* di Harvard²². Attraverso metodologie visive e progettuali come il *Visual Thinking*²³ e il *Design Thinking*²⁴ il cofanetto facilita l’elaborazione di strategie didattiche innovative. Si approfondiscono inoltre esperienze educative inclusive come il progetto G.I.O.Co di Angela Lenzo²⁵, la maieutica reciproca di Danilo Dolci e la pedagogia degli oppressi di Paulo Freire. Il framework metodologico si completa con riferimenti imprescindibili alla nonviolenza gandhiana (*Satyagraha*)²⁶, al Metodo Maggiore/Minore dell’antropologa Pat Patfoort²⁷ e alla Comunicazione Nonviolenta elaborata dallo psicologo Marshall B. Rosenberg²⁸.

In tal modo, il terzo cofanetto si configura come una vera e propria cassetta degli attrezzi pedagogica, capace di coniugare il rigore dell’analisi critica con la flessibilità necessaria per agire concretamente nei contesti educativi più complessi; uno strumento che abilita i docenti a farsi registi di percorsi formativi autenticamente emancipativi, capaci di alimentare il desiderio di cambiamento degli studenti. Tale impostazione si allinea con l’idea della Didattica per scenari, propria delle Avanguardie Educative: il percorso non propone un modello chiuso, bensì invita a una progettazione aperta che valorizza la dimensione laboratoriale e il *problem solving*. In questo senso, l’educatore non è più un

²² Project Zero, Harvard Graduate School of Education, in: <https://pz.harvard.edu/>.

²³ R. Arnheim (1969), *Visual Thinking*, University of California Press, Berkeley.

²⁴ T. Brown (2010), *Cambiare per design. Come il design thinking trasforma organizzazioni e imprese*, Etas, Milano.

²⁵ Progetto G.I.O.CO., in: <https://www.progettogioco.it/>.

²⁶ M. K. Gandhi (2010), *Il metodo della nonviolenza. Satyagraha*, Centro Gandhi Edizioni, Pisa.

²⁷ P. Patfoort (2013), *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, Pisa University Press, Pisa.

²⁸ M. B. Rosenberg (2003), *Comunicazione nonviolenta. Un linguaggio di vita*, Esserci, Reggio Emilia.

mero trasmettitore di saperi, ma un progettista di esperienze che abilita la classe all'esercizio del pensiero critico e alla cittadinanza attiva.

Il quarto cofanetto, "Progettazione Didattica - Creo percorsi su misura", invita insegnanti ed educatori a costruire esperienze educative personalizzate, capaci di tradurre i principi appresi in attività concrete. Il percorso si sviluppa attraverso cinque ambiti, ovvero le 5P dell'"Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile".²⁹

Attraverso il filone *People* si propone l'attività "La cabina del vento", ispirata all'installazione di Itaru Sasaki. La *Wind Phone* è una cabina telefonica isolata, contenente un apparecchio non collegato ad alcuna linea, nata come luogo di catarsi dove poter idealmente parlare con i propri cari scomparsi, affidando le proprie parole al vento. Rappresenta la necessità umana di mantenere un legame con chi è scomparso, trasformando un oggetto tecnologico in un dispositivo di guarigione emotiva.

Con *Planet* si esplora "La Carta della Terra", una dichiarazione internazionale di principi etici fondamentali per costruire una società globale sostenibile, giusta, pacifica e rispettosa della natura.³⁰ In quest'ultimo percorso si vuol utilizzare il Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal³¹ poiché permette di mettere in scena i conflitti ambientali e le dinamiche di potere legate allo sfruttamento delle risorse.

Con *Peace* viene proposto "Il dono del silenzio" di Thich Nhat Hanh³². Il monaco vietnamita invita a riscoprire la dimensione del silenzio non come vuoto o assenza, ma come condizione essenziale per coltivare la consapevolezza e nutrire una pace interiore. Il richiamo al silenzio si contrappone alla frenesia della società della stanchezza descritta dal filosofo Byung-Chul Han: in un mondo dominato dall'iper-connessione, il silenzio diventa un gesto rivoluzionario. Libera dal rumore, restituendo lo spazio necessario per pensare, raccontarsi e ritrovare un legame autentico con gli altri e con il mondo³³.

Nel segmento *Prosperity*, il tema dell'impronta ecologica viene affrontato in modo ludico attraverso Kahoot!, una piattaforma digitale interattiva che consente di creare e giocare a quiz didattici in tempo reale. Questo ambito si riferisce all'obiettivo di garantire che tutti gli esseri umani possano godere di una vita soddisfacente, in cui il progresso economico, sociale e tecnologico avvenga in piena armonia con la natura. L'idea centrale è che la prosperità non sia un traguardo individuale a danno dell'ambiente, ma un traguardo comune che richiede consapevolezza critica su come viviamo, lavoriamo e consumiamo le risorse del pianeta.

²⁹ ONU (2015), Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, Nazioni Unite, New York, in: <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

³⁰ Il progetto è stato lanciato nel 1994 con l'obiettivo di creare una sorta di "Costituzione per il pianeta". Il documento è suddiviso in un preambolo e 16 principi fondamentali, raggruppati in quattro pilastri: 1. Rispetto e cura della comunità della vita (integrità ecologica). 2. Integrità ecologica (conservazione della biodiversità). 3. Giustizia sociale ed economica (equità, lotta alla povertà). 4. Democrazia, nonviolenza e pace (rispetto dei diritti, collaborazione). <https://earthcharter.org/>

³¹ A. Boal (1979), *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro come strumento di trasformazione*, La Rosa, Torino.

³² Thich Nhat Hanh (1995), *Il dono del silenzio. Coltivare la consapevolezza ogni giorno*, Mondadori, Milano.

³³ B. C. Han (2012), *La società della stanchezza*, Milano: Nottetempo.

Infine, nella sezione *Partnership* viene proposto il principio africano dell'Ubuntu³⁴, che significa "io sono perché noi siamo", adottato come pilastro spirituale e politico durante il processo di riconciliazione post-apartheid in Sudafrica. Il premio Nobel Desmond Tutu, figura chiave della lotta contro l'apartheid e presidente della Commissione per la Verità e la Riconciliazione in Sudafrica, ha adottato l'Ubuntu come strumento politico e spirituale. Per Tutu, la riconciliazione non era possibile attraverso la vendetta, ma attraverso il riconoscimento reciproco dell'umanità dell'altro.³⁵ In questo contesto, il principio della Partnership insegna che la competenza non è solo tecnica, ma profondamente relazionale: l'educazione si trasforma così in un atto di cura che integra la collaborazione come elemento essenziale della formazione identitaria.

Concludendo il percorso, il cofanetto si propone come un ponte operativo tra la visione globale dell'Agenda 2030 e la prassi didattica quotidiana, permettendo di trasformare gli obiettivi di sostenibilità in esperienze di apprendimento significative e radicate nel vissuto dei partecipanti. Questo strumento offre la sintesi operativa necessaria per declinare i valori dell'educazione globale in attività progettuali su misura, capaci di tradurre l'impegno etico in prassi pedagogica trasformativa. Tale struttura riflette pienamente il modello della Didattica modulare e dell'Integrazione dei saperi promosso dalle Avanguardie Educative: superando la rigida frammentazione disciplinare, il cofanetto incoraggia una progettazione per competenze che si articola attorno a sfide di realtà. In quest'ottica, il docente non opera più in isolamento, ma si fa promotore di una didattica che connette il locale al globale, trasformando le 5P dell'Agenda 2030 in un *framework* operativo per la costruzione di ambienti di apprendimento flessibili, dove lo studente è attivamente coinvolto nella risoluzione di problemi complessi.

Conclusioni

Per guardare al futuro è necessario interrogare criticamente il passato e i suoi meccanismi di riproduzione sociale: in questa direzione si colloca il contributo di Paul Willis, il cui celebre studio "Learning to Labour" offre una chiave interpretativa essenziale per comprendere le dinamiche di resistenza e auto-esclusione che ancora attraversano i contesti educativi contemporanei. Paul Willis analizza un gruppo di giovani di estrazione operaia, "i ragazzi" (*the lads*)³⁶. Attraverso un'osservazione etnografica, mostra come questi studenti sviluppino una cultura autonoma, basata sul rifiuto dell'autorità, del conformismo scolastico e del linguaggio meritocratico. In questo modo, resistono alla logica dell'istituzione scolastica, che percepiscono come estranea e inutile rispetto al loro mondo di riferimento.

³⁴ L'Ubuntu è un'antica filosofia di vita dell'Africa australe di origine Bantu. M. Ngomane, D. Tutu (2020), *Ubuntu. La via africana alla felicità*, Rizzoli, Milano.

³⁵ D. Tutu (2000), *Non c'è futuro senza perdono*, Feltrinelli, Milano.

³⁶ P. Willis (2012), *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, a cura di A. Simonica, CISU, Roma (ed. orig. 1977).

Questa “resistenza culturale” si esprime attraverso l’ironia, il disprezzo per lo studio e l’auto-esclusione dai percorsi scolastici: un comportamento che, tuttavia, non li emancipa, ma li riporta verso lo stesso destino dei loro padri: il lavoro manuale, precario e mal retribuito. Qui risiede la contraddizione: proprio nel rifiutare il sistema educativo, finiscono per confermare l’ordine esistente.

Willis mostra che la riproduzione sociale non avviene solo per interiorizzazione passiva, ma anche attraverso forme di ribellione consapevole. Quei ragazzi non possiedono il capitale culturale considerato legittimo, ossia i codici linguistici, i gusti, le competenze e gli atteggiamenti valorizzati dalla scuola. Tuttavia, non sono solo esclusi, ma anche auto-esclusi: si auto-escludono attraverso una forma di identità oppositiva, che alla fine si rivela un vicolo cieco. La loro ribellione, infatti, non essendo supportata da strumenti culturali capaci di rompere il ciclo di oppressione, diventa funzionale alla perpetuazione delle disuguaglianze. La trappola di classe è dunque frutto di una combinazione di fattori: i meccanismi di riproduzione sociale funzionano all’interno di un paradigma di potere e controllo che pervade la società, l’economia, la politica e il sistema educativo.

I giovani che vivono in condizioni difficili e in contesti marginali e violenti imparano la “negazione costruita”, una forma di auto-esclusione interiorizzata, che nasce come risposta difensiva a esperienze scolastiche frustranti e a continui *input* negativi. In questo caso, la scuola funziona come un apparato ideologico di Stato, pensata per selezionare i migliori. Essa non accoglie né valorizza adeguatamente i figli delle classi meno abbienti, perché il suo obiettivo è formare cittadini competenti e competitivi. Tuttavia, nonostante questi limiti strutturali, essa rimane un punto di riferimento fondamentale per chi vuole emanciparsi.³⁷

È importante elaborare modelli fondati su *empowerment*, partecipazione e cambiamento sociale per far sì che l’educazione possa trasformarsi in strumento di resistenza, ricostruzione e speranza. Per incidere nei contesti fragili e liberare gli oppressi, l’educazione deve utilizzare una prospettiva trasformativa, capace di analizzare il conflitto attraverso un approccio micro e macro, globale e locale. Infatti, se l’educazione non è accompagnata da una riflessione critica sul conflitto, rischia di diventare uno strumento di conservazione dell’ordine esistente.

Alla luce di queste riflessioni, emerge la necessità di promuovere un’educazione globale del XXI secolo che sia integrale e olistica. Ramón Gallegos Nava parla di sei dimensioni della prospettiva olistica, corporale, emozionale, cognitiva, estetica, spirituale e sociale, e di cinque livelli educativi interconnessi che offrono una visione di unità e di sintesi sulla vita e la natura: personale, comunitario, sociale, planetario e cosmico.³⁸ Bisogna implementare un’educazione che favorisca la cittadinanza attiva, la giustizia sociale e la decolonizzazione del sapere, intervenendo sullo sviluppo integrale dell’essere umano. Se-

³⁷ Louis Althusser (1970) descrive la scuola come un apparato ideologico dello Stato incaricato di trasmettere i valori dominanti e di riprodurre le condizioni materiali del capitalismo: la scuola agisce in modo quasi invisibile, facendo interiorizzare ruoli e gerarchie di classe. L. Althusser (1970), *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, Einaudi, Torino.

³⁸ Cfr. J. Ferreras, *Manual del Educador Holístico: El Educador en el Siglo XXI*, Equipo Difusor del Libro, S.L, 2023.

condo l'UNESCO, l'educazione olistica deve tenere conto dei molteplici aspetti della personalità umana. Si tratta di un'educazione multidimensionale e sistemica, orientata allo sviluppo, all'autorealizzazione e alla trascendenza dell'essere umano nella sua totalità.³⁹

Il progetto "Edutainment" opera a livello micro per disimparare la "negazione costruita", offrendo strumenti, metodi e capitale culturale utili a progettare il proprio percorso di vita in autonomia e libertà. Il compito dell'educazione non è solo istruire, ma liberare. E per farlo, deve fornire strumenti, linguaggi e saperi. Immaginare un futuro diverso è possibile, a patto di trasformare i codici culturali interiorizzati dell'oppressione in codici di consapevolezza e liberazione.

Disimparare la negazione costruita, soprattutto in contesti segnati da violenza, marginalità e disuguaglianza, significa infatti cambiare grammatica: non più quella dell'impossibilità e della sottomissione, ma quella della consapevolezza, della libertà, della progettualità autonoma.

Ciò richiede un accesso alla cultura, intesa non come accumulo di nozioni, ma come capacità di leggere il mondo e agire su di esso. È in questo passaggio che prende forma un'educazione autenticamente liberante, capace di andare oltre la logica della sottomissione e del mero adattamento. In definitiva, disinnescare la negazione costruita non è solo un atto pedagogico, ma un impegno etico collettivo: si tratta di sottrarre il destino degli individui alla riproduzione meccanica delle disuguaglianze per ricondurlo nello spazio aperto dell'agire trasformativo. Smantellare i dispositivi che trasformano l'istruzione in uno strumento di selezione sociale è una sfida complessa, ma imprescindibile per restituire alla scuola la sua vocazione originaria di laboratorio di democrazia e liberazione.

Bibliografia

- Althusser, L. (1970), *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, Einaudi, Torino.
- Boal, A. (1979), *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro come strumento di trasformazione*, La Rosa, Torino.
- Bourdieu, P. (2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Crutzen, P. J. (2005). *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*, a cura di Andrea Parlangeli. Mondadori, Milano.
- Dolci, D. (1996), *La struttura maieutica e l'evolverci*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Ferreras, J. (2023), *Manual del Educador Holístico: El Educador en el Siglo XXI*, Equipo Difusor del Libro, S.L.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. EGA (Edizioni Gruppo Abele), Torino.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia della liberazione: dialogo e conflitto nella trasformazione dell'educazione*. Borla Editore, Roma.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia della speranza. Un ritorno alla pedagogia degli oppressi*. EGA, Torino.

³⁹ UNESCO (2014), *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*, EFA Global Monitoring Report 2013/14, UNESCO Publishing, Paris. Cfr. anche UNESCO (2015), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, UNESCO Publishing, Paris.

- Fusari, L. (a cura di) (2021), *Edutainment: nuove frontiere dell'educazione e della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Gandhi, M. K. (2010), *Il metodo della nonviolenza. Satyagraha*, Centro Gandhi Edizioni, Pisa.
- Gardner, H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gozálvez, V., Panarello, P. (2023), *La voz de la fragilidad nos define y nos reta: apuesta por una educación global ante la vulnerabilidad*. In Gracia Caladín, J. *Educación ética y filosóficamente en contextos de conflictos, heridas y vulnerabilidad*, Dykinson, Madrid.
- Han, B.-C. (2012), *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano.
- Kolb, D. A. (1984), *Apprendimento esperienziale. Esperienza come fonte di apprendimento e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.
- L'Abate, A. (2014), *L'Arte della Pace*, Centro Gandhi Edizioni, Pisa.
- L'Abate, A. (2025), *Giovani e pace. Ricerche e formazione per un futuro meno violento*, Multimage, Firenze.
- Milani, L. (1967), *Lettera a una professoressa. Scuola di Barbiana*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Miller, R. (2018), *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*, Routledge, London.
- Ngomane, M. (2019), *Ubuntu. La via africana alla felicità*, Rizzoli, Milano.
- Panarello, P. (2012), *L'Educazione all'intercultura e la sostenibilità. Le politiche dell'Unione Europea e dell'Unesco*. Carocci, Roma.
- Panarello, P. (2020), *In difesa del pianeta vivente per i diritti di madre terra. Educazione globale e scienza della sostenibilità nel secolo dell'emergenza climatica*, Falzea, Reggio Calabria.
- Panarello, P. (2022), *Il viaggio di Penelope nel Mediterraneo. Come la didattica interculturale diventa Global Education*, in «Quaderni di intercultura», XIV, 98-115.
- Patfoort, P. (2013), *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, Pisa University Press, Pisa.
- Silo (2002), *Umanizzare la Terra*, Multimage, Firenze.
- Rodari, G. (1973), *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- Rosenberg, M.B. (2003), *Comunicazione nonviolenta. Un linguaggio di vita*, Red, Milano.
- Sun Tzu (2020), *L'arte della guerra*, Mondadori, Milano.
- Thich Nhat Hanh (1995), *Il dono del silenzio. Coltivare la consapevolezza ogni giorno*, Mondadori, Milano.
- UNESCO (2014), *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) - Final Report*, Parigi, UNESCO Publishing.
- UNESCO (2014), *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*, EFA Global Monitoring Report 2013/14, UNESCO Publishing, Paris.
- UNESCO (2015), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, UNESCO Publishing, Paris.
- UNESCO (2021), *Futures Literacy: A Skill for Navigating Uncertainty*, UNESCO, Paris.

Willis, P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Saxon House, Farnborough.

Sitografia

AA.VV. (2019), *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on global Education for educators and policy makers*, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, Lisbona, www.book.coe.it.

Carta della Terra, <https://earthcharter.org/>

Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education-resources>

Dichiarazione europea di Dublino del 2022 sulla "Global Education fino al 2050, <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education-resources>

Gene Global Education 2050 Congress, <https://www.gene.eu/ge2050-congress>

Cattedra UNESCO-UV Global Education, Universitat de València, <https://www.uv.es/global-education>

Innovazione INDIRE, Avanguardie Educative, <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/agenda-2030>

Project Zero - Harvard Graduate School of Education, <https://pz.harvard.edu/>

Progetto G.I.O.CO. - Angela Lenzo, <https://www.progettogioco.it/>

HIGHER EDUCATION AND MEXICAN MIGRATION: UNIVERSITIES AS AGENTS OF INCLUSION AND EDUCATIONAL TRANSFORMATION*

Antonio Ragusa**

Rome Business School

Iker Omar Belsaguy***

Universidad Global, Mexico

Vincenzo Galatro****

Università degli Studi Ecampus



This article examines the key role universities play in shaping the educational frontiers shaped by Mexican immigration. As institutions at the crossroads of cultural diversity and academic research, universities are uniquely positioned to take on the challenge of redefining and redrawing the boundaries that, all too often, lead to the marginalisation of immigrant students. Through teaching methods grounded in critical pedagogy and culturally responsive learning, universities can create inclusive educational environments that value students' cultural identities. It illustrates the concept of counterstories and how immigrant stories in the curriculum can facilitate dialogue. The challenges universities face within the system present opportunities to change and advocate for equity and social justice, as well as other improvements. This work advocates a fresh push for inclusivity, positioning universities as agents of change capable of breaking down educational barriers and building new ways of citizenship and belonging in a more connected world.

Il contributo analizza il ruolo delle università nel ridefinire le frontiere educative generate dai processi migratori messicani. In quanto luoghi privilegiati di incontro tra diversità culturale, produzione di conoscenza e innovazione pedagogica, le istituzioni universitarie sono chiamate a contrastare i meccanismi di esclusione che spesso riguardano gli studenti con un background migratorio. Attraverso il riferimento alla pedagogia critica e agli approcci culturalmente responsivi, l'articolo evidenzia come le università possano promuovere ambienti di apprendimento inclusivi, capaci di valorizzare le identità culturali degli studenti e di favorire il senso di appartenenza. Particolare attenzione è dedicata al valore delle narrazioni migranti e delle contro-narrazioni (*counterstories*) come strumenti pedagogici in grado di sostenere il dialogo interculturale, la partecipazione e il riconoscimento reciproco. Le sfide poste dai fenomeni migratori vengono interpretate come opportunità per ripensare le pratiche educative e rafforzare l'impegno delle università verso l'equità, la giustizia sociale e la cittadinanza inclusiva. Il contributo propone, infine, una riflessione sul potenziale trasformativo dell'istruzione superiore nel promuovere nuove forme di appartenenza e di coesione sociale in contesti caratterizzati da una crescente interdipendenza globale.

Keywords: Mexican immigration, inclusive education, transformative pedagogy, universities, intercultural citizenship.

Parole chiave: migrazione messicana, educazione inclusive, pedagogia trasformativa, università, cittadinanza interculturale.

Introduction

Mexican migration represents one of the most significant contemporary migration phenomena, shaped by intertwined social, economic, and cultural factors. While migration has long been associated with the search for improved living conditions and educational opportunities, it also produces profound transformations in both countries of origin and destination, particularly within higher education systems. In the specific context of migration between Mexico and the United States, universities increasingly find themselves responding to the educational, cultural, and social challenges associated with increasingly diverse student populations. Previous studies have highlighted the potential of universities to act as transformative institutions capable of addressing educational inequalities that have historically contributed to the exclusion of students with migrant backgrounds¹.

The term “educational boundaries” refers not only to geographical boundaries, but also to a host of social, cultural, economic and system-based obstacles which prevent underprivileged as well as migrant students from entering higher education. Breaking down these boundaries clearly goes beyond how inclusion is traditionally taught and practised. As argued by Cervantes-Soon and Carrillo (2016), universities face a critical choice: they may either reproduce mechanisms of exclusion and alienation or actively

* The article is the result of a shared scientific reflection by all the authors. Specifically, Antonio Ragusa contributed to the conceptual framework, the overall scientific supervision of the manuscript, and the revision of the final version. Vincenzo Galatro coordinated the development of the manuscript, contributed to the literature analysis and drafting process, and was responsible for the final editing and correspondence with the journal. Iker Omar Belsaguy contributed to the analysis of the Mexican context and to the discussion of migration dynamics. For attribution purposes, the sections may be assigned as follows: Antonio Ragusa Introduction and Conclusions; Iker Omar Belsaguy: Sections 1 and 2; Vincenzo Galatro: Sections 3, 4, 5 and final revision of the manuscript.

** Antonio Ragusa, Professor at Rome Business School, Rome. Rector and Founder of Rome Business School and currently of RBS Nigeria, Antonio Ragusa is an influential figure in the realm of global education. Mail: ragusa@romebusinessschool.com

*** Iker Omar Belsaguy, Professor and Rector at Universidad Global, Mexico. Iker Omar Belsaguy earned his PhD from Roma Tre University and possesses extensive international experience, having collaborated with institutions in China and the United States. Mail: iker@uoglobal.edu.mx

**** Vincenzo Galatro, Postdoctoral Researcher at Università degli Studi Ecampus. Vincenzo Galatro is a dedicated researcher with multiple doctoral degrees and a commitment to interdisciplinary scholarship. Mail: vincenzo.galatro@uniecampus.it

¹ M. Baas (2019), *The education-migration industry: International students, migration policy and the question of skills*, in «International Migration», vol. 57, n. 3, pp. 222-234; C.P. Finatto - A.R. Aguiar Dutra - C. Gomes da Silva - N.A. Nunes - J.B.S.O.D.A. Guerra (2023), *The role of universities in the inclusion of refugees in higher education and society from the perspective of the SDGs*, in «International Journal of Sustainability in Higher Education», vol. 24, n. 3, pp. 742-761.

engage with diversity by creating educational pathways that recognise students' different cultural and social experiences².

Against this background, this paper examines the role of universities as transformative spaces that foster the inclusion of Mexican migrant students in higher education. Drawing upon the existing literature, the article develops a theoretical and pedagogical reflection rather than presenting empirical findings.

Although the analysis is grounded in the Mexican migration experience, particularly within the U.S.-Mexico migratory context, the proposed pedagogical reflections may also offer insights into broader discussions of inclusive higher education in increasingly multicultural societies. The paper argues that universities can promote more equitable educational environments by recognising the multiple identities and lived experiences of migrant students and adopting inclusive curricula alongside culturally responsive pedagogies that validate students' cultural backgrounds. Such approaches help strengthen students' sense of belonging and improve their educational outcomes³. At the same time, they reaffirm the principles of critical pedagogy by encouraging dialogue, critical reflection, and educational practices oriented towards equity and social justice⁴.

Particular attention is devoted to female migrant students because gender intersects with migration status, socioeconomic vulnerability, and educational participation, generating specific educational challenges within higher education. As migration patterns evolve, the proportion of women pursuing higher education across borders continues to increase, reflecting a broader global trend in which women are increasingly recognised not only as economic actors but also as key decision-makers within their families⁵. Understanding the specific experiences of female migrant students enables universities to design more effective institutional support systems that foster academic success, social integration, and personal development.

This article argues that universities should be understood not merely as educational institutions but also as social agencies capable of fostering inclusion, belonging, and active citizenship. By removing structural barriers and adopting culturally responsive pedagogies, higher education institutions can create more inclusive academic communities while supporting the educational trajectories of Mexican female migrant students.

² C.G. Cervantes-Soon - J.F. Carrillo (2016), *Toward a pedagogy of border thinking: Building on Latin@ students' subaltern knowledge*, in «The High School Journal», vol. 99, n. 4, pp. 282-301.

³ M.E. Franquiz - M. del Carmen Salazar (2004), *The transformative potential of humanising pedagogy: Addressing the diverse needs of Chicano/Mexicano students*, in «The High School Journal», vol. 87, n. 4, pp. 36-53; S. Vossoughi - K.D. Gutiérrez (2016), *Critical pedagogy and sociocultural theory*, in *Power and Privilege in the Learning Sciences*, Routledge, New York, pp. 157-179.

⁴ C. Madge - P. Raghuram - P. Noxolo (2009), *Engaged pedagogy and responsibility: A postcolonial analysis of international students*, in «Geoforum», vol. 40, n. 1, pp. 34-45; O. Swartz - L.W. McGuffey (2018), *Migrating pedagogy in American universities: Cultivating moral imagination and social justice*, in «Communication Education», vol. 67, n. 1, pp. 102-109.

⁵ M. McAuliffe - L.A. Oucho (a cura di) (2024), *World Migration Report 2024*, International Organisation for Migration (IOM), Geneva.

1. Mexican Migration and Its Impact on Education

The International Organisation for Migration has evaluated the US-Mexico border as the world's deadliest overland migration route. Since 2014, a total of 5,405 individuals have been registered as dead or missing along this border, a figure that underlines the dimensions of the humanitarian crisis that transit migrants continue to face⁶.

These figures illustrate the persistence of a humanitarian crisis despite decades of border control measures, public awareness campaigns, and humanitarian interventions aimed at protecting migrants. Unfortunately, crises like these are fuelled by norms and structural obstacles, as well as the genuine dangers posed by border control methods that tend to prioritise deterrence over humanitarian concerns⁷.

Mexican migration has seen shifts in recent years, especially in the demographics of female migrants. In the past, most migrants from Mexico to the United States were men; however, new data indicate that this trend is slowly changing, with an increasing number of women now joining these migration groups.

This trend reflects broader transformations in international migration, with women increasingly participating in labour markets and assuming more active decision-making roles within their households.

A special focus will be placed on the reasons, challenges, and opportunities for college students moving abroad to study. These demographic transformations are not only reshaping migration patterns but are also redefining the mission of higher education institutions. As the number of Mexican students with migrant backgrounds increases, universities are increasingly required to develop educational responses capable of addressing cultural diversity, educational inequalities, and students' multiple identities.

2. Mexican Female University Students

The life stories of Mexican female university students who migrate to the United States to attend college constitute a crucial domain within the broader field of migration. These female learners arrive in the host country with ambitions for scholastic success and career advancement; They encounter multiple educational, social, and institutional challenges that differ from those experienced by their male counterparts.

Gender and migration intersect in the lives of these women, highlighting the complexity of their ordeal as they battle not only the academic rigour imposed by the world but also societal expectations and cultural norms, and, at times, the shadow of their

⁶ International Organisation for Migration (IOM) (2024), *Missing Migrants Project: Mexico–United States Border*, International Organisation for Migration, Geneva.

⁷ C.B. López (2016), *Lessons from the educational borderlands: Documenting the pedagogies of migration of Chicana/o, Latina/o undocumented immigrant students and households*, in «Association of Mexican American Educators Journal», vol. 10, n. 1; C. Mendoza - B. Staniscia - A. Ortiz (2020), «Knowledge migrants” or “economic migrants”? Patterns of academic mobility and migration from Southern Europe to Mexico», in «Population, Space and Place», vol. 26, n. 2, art. e2282.

immigration status. The share of female labour emigrants in Mexico was 25% in 2000, rising to 33% by 2020⁸.

Female migrants face unique obstacles that may hinder their path to academic achievement. Cultural expectations, financial constraints, and limited institutional support often lead female migrants to prioritise household responsibilities over educational opportunities. According to Pessar and Mahler (2003), when women decide to move to a new place, they must navigate social structures that significantly affect their schooling experience⁹. Additionally, being part of groups in the US allows these women to engage with academic circles¹⁰.

Despite these challenges, female migrant students demonstrate remarkable resilience and agency, leading efforts to positively change society within academic settings. It is their narratives that form a fundamental basis for a deep comprehension of migration and education due to emerging gender ideologies impeding the process and bringing about gendered roles while ushering in diversity in the academic landscape. The curricula bring experiences to the forefront, thereby breaking the silence on gender and migration, enabling universities to assume a transformative role in the lives of such students¹¹.

This is achieved through the adoption of culturally responsive teaching methodologies, strong counselling and support services, and inclusive environments that embrace diversity. By removing the structural barriers that hinder women's educational advancement, universities can actively promote equity, inclusion, and academic success.

3. Economic Conditions and Access to Higher Education

Mexican migration also presents significant economic implications for both migrants and their countries of origin. Recent data indicate the presence of Mexican immigrants across various sectors of the American workforce, such as agriculture, construction, and other industries.

⁸ M. Cerrutti - D.S. Massey (2001), *On the auspices of female migration from Mexico to the United States*, in «Demography», vol. 38, n. 2, pp. 187-200; S.R. Curran - E. Rivero-Fuentes (2003), *Engendering migrant networks: The case of Mexican migration*, in «Demography», vol. 40, n. 2, pp. 289-307.

⁹ P.R. Pessar - S.J. Mahler (2003), *Transnational migration: Bringing gender in*, in «International Migration Review», vol. 37, n. 3, pp. 812-846.

¹⁰ J. Waters - R. Brooks (2021), *Student migrants and contemporary educational mobilities*, in *Student Migrants and Contemporary Educational Mobilities*, Springer International Publishing, Cham, pp. 1-19.

¹¹ K. Nairn (2005), *The problems of utilising direct experience geography education*, in «Journal of Geography in Higher Education», vol. 29, n. 2, pp. 293-309; A.L. Riitaoja - A. Virtanen - N. Reiman - T. Lehtonen - M. Yli-Jokipii - T. Udd - L. Peniche-Ferreira (2022), *Migrants at the university doorstep: How we unfairly deny access and what we could (should) do now*, in «Apples - Journal of Applied Language Studies», vol. 16, n. 2, pp. 121-145.

Remittances exceeded USD 40 billion in 2023, directly supporting millions of households in Mexico¹². In most cases, women immigrants find it more challenging to secure a place in the labour market because of the pre-employment labour market discrimination against them, relatively low wages for them, and the low incidence of available jobs corresponding to their qualifications. Such economic inequity is compounded by labour immigration policies that, in most instances, leave out these women and families who want to advance their economic status.

The above inequalities can be reduced by actively engaging the government to support female migrants. Factors of success at work and in society at large for females can inform policy on equitable access to employment and education. Such approaches can involve an investment in programs that empower female migrants. Such programs can take the form of skills training, language acquisition, and general mentorship for women. These economic inequalities directly influence access to higher education. Financial insecurity, unstable employment, and family responsibilities often limit female migrants' educational opportunities, increasing the risk of interrupted academic pathways and reducing participation in university life¹³.

The reasons for migration from Mexico are similar to those seen in Europe and around the world. When factors such as job prospects and family reunions come into play, migrants' diverse experiences are significantly influenced by policies and societal beliefs. While Europe has typically had more formalised immigrant support systems that better support integration and reduce educational and economic barriers, the United States has typically emphasised enforcement and deterrence, increasing the vulnerabilities migrants face.

By creating an environment that values diversity and empowers female students, universities can play a significant role in reshaping the migration narrative and broadening the outlook for future generations of migrants.

4. Universities as Spaces of Educational Inclusion

One of the most vital contributions that universities can make in the context of Mexican immigration is to bridge local knowledge and academic practices. This is important because culturally relevant pedagogy can substantially enhance the educational experiences of immigrant students. Local traditions, cultural practices, and experiences of immigrant populations living around university spaces should be integrated into the curriculum, creating an environment in which students' identities are validated and academic success is fostered. To achieve this objective, universities should recognise and value the diverse cultural backgrounds that students bring into higher education. To truly grasp this approach, educators and staff members alike must engage in training to

¹² World Bank (2023), *Remittances Remain Resilient, but Growth Slows. Migration and Development Brief*, World Bank, Washington, DC.

¹³ S.S. Amsler - J.E. Canaan (2008), *Whither critical pedagogy in the neo-liberal university today? Two UK practitioners' reflections on constraints and possibilities*, in «Enhancing Learning in the Social Sciences», vol. 1, n. 2, pp. 1-31.

properly recognise and value the varied, sometimes contrasting backgrounds that immigrant students bring to the educational setting. The cultural teaching strategies provide an account of diverse personal backgrounds, which can create space for immigrants to connect their narratives to the academic content being delivered¹⁴. Universities can translate these principles into concrete institutional practices through structured mentoring programmes for migrant students, faculty development initiatives on culturally responsive teaching, interdisciplinary seminars addressing migration and diversity, peer-support networks, academic advising services, and extracurricular activities designed to foster intercultural dialogue. Such initiatives strengthen students' sense of belonging while simultaneously enhancing institutional inclusiveness and educational equity. Integrating local knowledge into university curricula should not be regarded as a supplementary activity but as an essential component of inclusive teaching and learning. This is the view encouraged in critical pedagogy, which holds that the actual word is praxis. Students should be encouraged to share their local knowledge and practical life experiences so that, through collaborative dialogue, a learning environment is co-created in which every voice is respected and considered¹⁵. This will enrich the educational discourse on immigrants by fostering their intellectual engagement in the process. By incorporating the voices of immigrants into research, universities can articulate and clarify the issues of migration and its effects, leading to better-informed and more humane responses to these pressing issues¹⁶.

5. Transformative Pedagogies in Higher Education

Transformative pedagogies offer powerful opportunities to engage migrant students, particularly those from socially and economically disadvantaged backgrounds. From the perspective of Mexican migrants, these pedagogies should be grounded in the principles of critical pedagogy, which emphasise teaching dialogue, reflection, and social justice in education. With this, universities will be able to make immigrant students not only learners but also advocates who can push for social change by developing the students' ability to critically evaluate experiences through meaningful discourse. Central to transformative teaching is incorporating students' lived experiences into the curriculum. Jiménez (2022) emphasises that narratives of resilience and agency often emerge in the stories

¹⁴ J. Hannah (2008), *The role of education and training in the empowerment and inclusion of migrants and refugees*, in *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education*, Springer Netherlands, Dordrecht, pp. 33-48.

¹⁵ B. Bönisch-Brednich (2016), *Migrants on Campus: Becoming a Local Foreign Academic*, in *Local Lives*, Routledge, London-New York, pp. 181-196.

¹⁶ D. Borozan - I.B. Bojanic (2015), *Migration motives of university students: An empirical research*, in «International Migration», vol. 53, n. 1, pp. 66-82.

of immigrant students, making these counter-stories powerful pedagogical tools¹⁷. Integrating these narratives into university curricula encourages students to critically reflect on identity, belonging, and social participation. Additionally, the use of group-work study strategies significantly enhances the learning experiences of immigrant students. Moreover, group projects and the opening up of peer learning facilitate drawing on diverse backgrounds to solve real-world problems. These initiatives foster student engagement by providing opportunities for students to share perspectives, collaborate, and build a stronger sense of community.

Transformative pedagogies must involve changes in the institution's praxis and in faculty training. Professional development programs on cultural responsiveness and inclusive teaching strategies can help teachers make lessons take root in classrooms that respect and value diversity. This training should emphasise understanding students' socio-cultural backgrounds and providing them with equivalent learning opportunities. In addition to the pedagogical change, a critical self-appraisal of universities' assessment methods is warranted.

The traditional assessment may not bring out the best in immigrant students with their varied backgrounds; it may perpetuate lagging academic performance among certain groups. The use of alternative assessment strategies that emphasise student development and comprehension, such as portfolio assessment, reflective essays, and projects, can help create a more inclusive system for considering the different ways students demonstrate their knowledge and skills.

Colleges can provide opportunities for students to engage with their communities through projects that combine learning with practical work and align with their academic studies. By linking what they learn to how they help, they gain real-world practice while doing something good for their neighbourhoods. This not only enhances their education but also gives them a sense of having a voice and a role, enabling them to effect changes at home and around the world.

In this perspective, universities operate not only as educational institutions but also as social agencies capable of supporting students' academic success, social integration, psychological wellbeing, and active citizenship.

The internet and online applications can easily support student cooperation and interaction across barriers of background and culture. Through technology, colleges can offer flexible learning environments designed to meet the needs of immigrant students and use methods that transform teaching to better engage immigrant students, especially those from Mexico.

6. Universities Supporting Female Migrant Students

The ongoing phenomenon of Mexican migration presents universities with a critical opportunity to address the unique needs of female migrants, particularly those seeking

¹⁷ R. M. Jiménez (2022), *Migration counterstories: Pedagogies of possibilities*, in *Handbook of Research on Teachers of Colour and Indigenous Teachers*, Routledge, New York.

higher education. As these women pursue their academic goals, they face challenges that affect multiple aspects of their lives. A key priority for higher education institutions is to create supportive environments that recognise the specific needs of female migrant students.

These challenges result from greater cultural expectations and family and financial obligations placed more heavily on women. In addition to helping them perform better academically, such programs help them feel more at home at host institutions and become involved in communities that appreciate the diversity of their backgrounds and experiences. Such support should include mentoring, academic guidance, counselling services, and targeted financial assistance designed to facilitate educational success. Next, therefore, it needs to validate the experiences of female migrants by promoting culturally responsive curricula. The narratives and experiences of these women should be integrated into the curriculum, thereby providing more opportunities for them to feel represented within their studies. Pedagogical practices that entail the participation of varied voices would help break the separation and alienation obstacles that face many immigrant students.

This falls within the ambit of critical pedagogy, which fosters a learning environment that encourages discussion, reflection, and consideration of social justice, creating a setting in which female migrants feel welcome to participate meaningfully in their learning.

Universities can engage in advocacy collaborations to inform policy changes that support female migrants both within academic settings and beyond. The university community can spearhead awareness among other local communities to address systemic institutional practices that thwart the academic and social success of female migrants. In addition, this awareness can lead to more proactive and, ultimately, more effective immigration policies regarding resource provision and general awareness of the issues affecting the population.

Studies highlight challenges in balancing academic responsibilities with family demands, as well as obstacles to their educational advancement. These specific problems require not only institutional resources but also a change in the culture of learning spaces that consciously welcome and appreciate the contributions of female migrants. Additionally, females who move to study and later prove capable of transforming their societies should also be considered.

During their studies, many of these women later emerge as advocates for social justice and equity, whether within their families or communities. Nurturing this advocacy, which takes many forms, will create a trickle-down effect and sustain more generations willing to take on the same pursuits.

Beyond providing academic support, universities should adopt comprehensive institutional strategies that integrate mentoring, counselling, financial assistance, career guidance, and community engagement. Such an integrated approach enables female migrant students not only to access higher education but also to participate fully in university life and contribute actively to their communities.

Conclusion

This study highlights the strategic role of universities in promoting educational inclusion among Mexican migrant students. As places of knowledge creation and dissemination, universities have the potential to shift the semantics of boundaries and foster an inviting scholarly environment in which students, including immigrant students, feel invigorated.

By embracing pedagogies that foster change and supporting just teaching methods, the university will help remove barriers to accessing education. In the future, as the need for heightened vigilance in promoting inclusivity and equity grows, further research will be necessary to test the effectiveness of pedagogical approaches to engaging immigrant students.

To fully embrace the policies that welcome immigrant students into higher education and ensure their academic success, the right policies need to be developed, which will also be equally valuable in fostering equity in the educational landscape. By embracing cultural diversity as an educational resource rather than a challenge, universities can help build more inclusive forms of citizenship, belonging, and social justice in increasingly multicultural societies.

Ultimately, the experience of Mexican migration demonstrates that higher education institutions are not merely places where diversity is accommodated but spaces where more inclusive forms of citizenship, belonging, and social justice can be actively constructed. Although this analysis focuses on the U.S.-Mexico context, the pedagogical principles discussed may inform inclusive policies and practices across different higher education systems facing increasing cultural diversity. Although higher education systems differ in governance, institutional structures, and national policies, the pedagogical principles discussed in this article remain adaptable across university contexts characterised by increasing cultural diversity.

References

- Amsler S.S., Canaan J.E. (2008), *Whither critical pedagogy in the neo-liberal university today? Two UK practitioners' reflections on constraints and possibilities*, in «Enhancing Learning in the Social Sciences», vol. 1, n. 2, pp. 1-31.
- Baas M. (2019), *The education-migration industry: International students, migration policy and the question of skills*, in «International Migration», vol. 57, n. 3, pp. 222-234.
- Bönisch-Brednich B. (2016), *Migrants on Campus: Becoming a Local Foreign Academic*, in *Local Lives*, Routledge, London-New York, pp. 181-196.
- Borožan D., Bojanić I.B. (2015), *Migration motives of university students: An empirical research*, in «International Migration», vol. 53, n. 1, pp. 66-82.
- Cerrutti M., Massey D.S. (2001), *On the auspices of female migration from Mexico to the United States*, in «Demography», vol. 38, n. 2, pp. 187-200.

- Cervantes-Soon C.G., Carrillo J.F. (2016), *Toward a pedagogy of border thinking: Building on Latin@ students' subaltern knowledge*, in «The High School Journal», vol. 99, n. 4, pp. 282-301.
- Curran S.R., Rivero-Fuentes E. (2003), *Engendering migrant networks: The case of Mexican migration*, in «Demography», vol. 40, n. 2, pp. 289-307.
- Finatto C.P., Aguiar Dutra A.R., Gomes da Silva C., Nunes N.A., Guerra J.B.S.O.D.A. (2023), *The role of universities in the inclusion of refugees in higher education and society from the perspective of the SDGs*, in «International Journal of Sustainability in Higher Education», vol. 24, n. 3, pp. 742-761.
- Franquiz M.E., del Carmen Salazar M. (2004), *The transformative potential of humanising pedagogy: Addressing the diverse needs of Chicano/Mexicano students*, in «The High School Journal», vol. 87, n. 4, pp. 36-53.
- Hannah J. (2008), *The role of education and training in the empowerment and inclusion of migrants and refugees*, in *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education*, Springer, Dordrecht, pp. 33-48.
- International Organisation for Migration (IOM) (2024), *Missing Migrants Project: Mexico-United States Border*, IOM, Geneva.
- Jiménez R.M. (2022), *Migration counterstories: Pedagogies of possibilities*, in *Handbook of Research on Teachers of Colour and Indigenous Teachers*, Routledge, New York.
- López C.B. (2016), *Lessons from the educational borderlands: Documenting the pedagogies of migration of Chicana/o, Latina/o undocumented immigrant students and households*, in «Association of Mexican American Educators Journal», vol. 10, n. 1.
- Madge C., Raghuram P., Noxolo P. (2009), *Engaged pedagogy and responsibility: A post-colonial analysis of international students*, in «Geoforum», vol. 40, n. 1, pp. 34-45.
- McAuliffe M., Oucho L.A. (eds.) (2024), *World Migration Report 2024*, International Organisation for Migration (IOM), Geneva.
- Mendoza C., Staniscia B., Ortiz A. (2020), *“Knowledge migrants” or “economic migrants”? Patterns of academic mobility and migration from Southern Europe to Mexico*, in «Population, Space and Place», vol. 26, n. 2, art. e2282.
- Nairn K. (2005), *The problems of utilising direct experience geography education*, in «Journal of Geography in Higher Education», vol. 29, n. 2, pp. 293-309.
- Pessar P.R., Mahler S.J. (2003), *Transnational migration: Bringing gender in*, in «International Migration Review», vol. 37, n. 3, pp. 812-846.
- Riitaoja A.L., Virtanen A., Reiman N., Lehtonen T., Yli-Jokipii M., Udd T., Peniche-Ferreira L. (2022), *Migrants at the university doorstep: How we unfairly deny access and what we could (should) do now*, in «Apples – Journal of Applied Language Studies», vol. 16, n. 2, pp. 121-145.
- Swartz O., McGuffey L.W. (2018), *Migrating pedagogy in American universities: Cultivating moral imagination and social justice*, in «Communication Education», vol. 67, n. 1, pp. 102-109.
- Vossoughi S., Gutiérrez K.D. (2016), *Critical pedagogy and sociocultural theory*, in *Power and Privilege in the Learning Sciences*, Routledge, New York, pp. 157-179.

Waters J., Brooks R. (2021), *Student migrants and contemporary educational mobilities*, in *Student Migrants and Contemporary Educational Mobilities*, Springer, Cham, pp. 1-19.

World Bank (2023), *Remittances Remain Resilient, but Growth Slows. Migration and Development Brief*, World Bank, Washington, DC.

DISUGUAGLIANZE TERRITORIALI E POLITICHE PER LA PRIMA INFANZIA: UN'ANALISI ITALIANA

Edoardo Renzi*

Università degli Studi di Perugia



Il presente contributo indaga le persistenti disuguaglianze territoriali nell'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Tali disparità riflettono la presenza di frontiere educative che limitano il pieno sviluppo dei nuclei familiari e delle comunità in cui vivono, contribuendo al rafforzamento di divari sociali ed economici nel lungo periodo. Nonostante i significativi investimenti del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) abbiano sostenuto un modesto incremento dell'offerta e dei tassi di copertura, il sistema resta ancora lontano dall'obiettivo europeo del 45% entro il 2030. La principale fonte di preoccupazione risiede tuttavia nella marcata disparità di accesso a questi servizi educativi tra le diverse regioni italiane. Il divario, nel contesto della complessa società odierna, rischia di frenare le opportunità professionali e di formazione di donne e uomini, oltre a compromettere la competitività di ogni regione. L'occasione offerta dal Piano post-pandemico, pur avendo incrementato i livelli di copertura sul territorio nazionale, rischia di non colmare la distanza del Mezzogiorno, dove i progressi si dimostrano ancora modesti. Le difficoltà di natura strutturale e amministrativa, legate alle risorse continuano infatti ad ostacolare uno sviluppo equo del sistema, con revisioni di budget, ritardi significativi e complessità procedurali che potrebbero far slittare il completamento degli investimenti oltre le scadenze europee, pregiudicando così la fattibilità di interventi già ridotti. Le preesistenti disuguaglianze possono in questo senso diventare ancora più persistenti nelle politiche dell'educazione nel lungo periodo. Questo scenario solleva interrogativi profondi sulla capacità del sistema italiano di garantire pari opportunità fin dai primi anni di vita. L'accesso ai servizi educativi per l'infanzia rappresenta un nodo strategico: non solo per il benessere e lo sviluppo dei bambini, ma anche per sostenere l'occupazione femminile, ridurre la povertà educativa e favorire la conciliazione tra lavoro e famiglia. Un'insufficiente copertura in questo

* Edoardo Renzi è pedagogo e dottorando in Legalità, Culture politiche e Democrazia presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Perugia. Collabora con il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione della stessa università ed è tutor nelle attività di orientamento per il Corso di Studi in Scienze dell'Educazione. Ha partecipato a progetti europei di partenariato strategico KA2 ed è coautore di pubblicazioni su riviste scientifiche nazionali e internazionali, nonché in volumi collettanei. È cultore della materia per il settore scientifico-disciplinare PAED-01/A e i suoi interessi di ricerca includono le tecnologie per l'educazione e la pedagogia politica. Mail: edoardo.renzi@collaboratori.unipg.it

ambito è, dunque, motivo di forte preoccupazione. Superare queste disparità è essenziale per contrastare lo svantaggio cumulativo che differenzia gli stimoli ricevuti da bambine e bambini sin dai primi anni di vita, garantendo loro pari opportunità di sviluppo e adeguati tempi di vita ai loro caregiver.

This paper investigates persistent regional inequalities in access to early childhood education services in Italy. These disparities reflect the existence of educational frontiers that limit the full development of families and the communities in which they live, contributing to the reinforcement of social and economic gaps in the long term. Although significant investments under the National Recovery and Resilience Plan (PNRR) have supported a modest increase in supply and coverage rates, the system is still far from the European target of 45% by 2030. The main source of concern lies in the marked disparity in access to these educational services between different Italian regions. In today's complex society, this gap risks limiting the professional and training opportunities of women and men, as well as compromising the competitiveness of each region. Although the post-pandemic plan has increased coverage levels across the country, it risks failing to bridge the gap in the South, where progress remains modest. Structural, administrative and resource-related difficulties continue to hinder the equitable development of the system, with budget revisions, significant delays and procedural complexities that could push the completion of investments beyond European deadlines, thus jeopardising the feasibility of already reduced interventions. In this sense, pre-existing inequalities may become even more persistent in education policies in the long term. This scenario raises profound questions about the Italian system's ability to guarantee equal opportunities from the earliest years of life. Access to early childhood education services is a strategic issue: not only for the well-being and development of children, but also to support female employment, reduce educational poverty and promote work-life balance. Insufficient coverage in this area is therefore a cause for serious concern. Overcoming these disparities is essential to counteract the cumulative disadvantage that differentiates the inputs received by girls and boys from the earliest years of life, guaranteeing them equal opportunities for development and adequate life time for their caregivers.

Parole chiave: territorio, disuguaglianze, servizi per l'infanzia, sviluppo, cultura.

Keywords: territory, inequalities, early childhood services, development, culture.

1. Le frontiere tra i confini

Parlare di frontiere all'interno di uno stesso Stato può non essere subito immediato. Tuttavia, ogni Nazione, attraverso le proprie articolazioni territoriali, sviluppa nuclei identitari che si influenzano reciprocamente e incidono sulle politiche. L'indagine pedagogica non può ignorare questo dato, se vuole comprendere la complessità dei fenomeni, riconoscendone la presenza e l'impatto. In questa cornice si colloca la riflessione sui servizi educativi per la prima infanzia, considerati una componente strategica delle politiche sociali e educative, nonostante il tutt'ora parziale riconoscimento delle figure educative – con la creazione di albi ancora oggi in corso – abbia limitato la piena comprensione di un servizio a tutti gli effetti di interesse pubblico. La parola servizio non richiama solo uno strumento utile a soddisfare un bisogno, ma

evidenzia una struttura organizzata e complessa, articolata su più livelli, soggetta a standard di qualità, accreditamento e regole nazionali e regionali e dunque riconosciuta. Non si tratta quindi di un semplice supporto, ma di una realtà istituzionale con funzione culturale, sociale e politica, capace di testimoniare rispetto e attenzione per una delle fasi più delicate della vita¹.

Questa prospettiva attribuisce ai servizi educativi per la prima infanzia un duplice valore. Da un lato rappresentano un diritto per bambini e bambine – riconosciuti come cittadini e non come membri passivi di un nucleo familiare – che trovano in questi ambienti contesti qualificati di crescita, relazione e apprendimento, progettati per stimolare lo sviluppo cognitivo e sociale sin dalla nascita². Dall'altro lato, costituiscono un sostegno concreto alle famiglie, incidendo sulla conciliazione vita-lavoro e contribuendo a una maggiore equità sociale. Si tratta quindi di molto più di un semplice strumento di welfare familiare, bensì un'infrastruttura strategica, pensata per generazioni diverse. È un servizio che nelle sue funzioni libera indirettamente il potenziale di autodeterminazione delle famiglie e dei suoi membri. Nonostante la consapevolezza di questi impatti persiste una geografia disomogenea dell'offerta, che si traduce in frontiere educative, ossia barriere territoriali – spesso regionali – che ostacolano il pieno esercizio del diritto all'educazione. È da ciò che nasce la necessità di un cambio di paradigma che consideri tali servizi non un'aggiunta, ma una parte essenziale per il territorio e chi lo vive. Sono numerosi i riscontri della letteratura internazionale che, con sguardi interdisciplinari, riconoscono l'importanza di investire per questa fase di vita, concordando sulla strategicità di stimoli adeguati per facilitare apprendimenti successivi e ridurre i rischi di svantaggi scolastici e sociali cumulativi. Teorie come la *skill begets skill*³ e studi successivi⁴ evidenziano l'impatto di investire in questa età e come ogni euro per i servizi educativi 0-3 possa, in certe condizioni, generare ritorni multipli da tre a cinque volte, sia in termini di riduzione della spesa pubblica futura (welfare, sanità, giustizia), sia in termini di incremento della produttività.

A livello europeo, già dal Consiglio di Barcellona del 2002, gli Stati membri erano stati sollecitati a impegnarsi per una copertura minima dei servizi per l'infanzia, richiedendo entro il 2010, disponibilità di servizi per almeno il 33% dei bambini sotto i 3 anni⁵. Nonostante questi indirizzi europei e i successivi interventi normativi nazionali, emerge con chiarezza la situazione a macchia di leopardo del tasso di copertura dei

¹ A. Rosati (2021), *L'educatore nei servizi per l'infanzia*, in G. Del Gobbo – P. Federighi (a cura di), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Editpress, pp. 211-229.

² World Health Organization (2018), *Nurturing care for early childhood development*, in: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514064>

³ J. J. Heckman (2006), *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*, in «Science», CCLXII, 30 giugno 2006, n. 5782, pp. 1900-1902.

⁴ World Bank, *Early Years: The Foundation for Human Capital*, in «World Bank», s.d., in: <https://www.worldbank.org/en/programs/earlyyears>

⁵ Consiglio Europeo (2002), *Conclusioni del Consiglio di Barcellona sull'istruzione e la cura della prima infanzia*, Bruxelles, Consiglio dell'Unione Europea.

servizi 0-2 anni. Per fronteggiare tali difformità e ridurre le disuguaglianze territoriali, negli ultimi anni sono state intraprese azioni mirate con un forte impegno economico.

L'Italia si trova dunque in una fase cruciale. Da un lato ha compiuto progressi normativi volti a riconoscere l'importanza dell'educazione sin dalla prima infanzia, dall'altro ha spinto, in maniera significativa con investimenti per la realizzazione di strutture necessarie attraverso il PNRR. Questo strumento rappresenta una finestra di opportunità senza precedenti, ma la sua efficacia dipenderà dalla capacità del sistema italiano di superare le criticità strutturali e tradurre le risorse in un accesso concreto e universale ai servizi per tutte le bambine e i bambini del Paese come fondamento di giustizia sociale e di democrazia educativa.

2. Tra inequità e divario nei servizi educativi per la prima infanzia

Era il 13 settembre 1972⁶ quando il Corriere della Sera riportò parte di un rapporto del Prof. Saraceno, allora Presidente della Associazione per lo Sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno, secondo cui il divario fra nord e sud sarebbe stato colmato solamente nel 2020. A distanza di cinquant'anni possiamo dire che secondo molti indicatori questa profezia non si sia del tutto avverata. Anzi, grazie alle odierne analisi più capillari, vediamo una geografia dello sviluppo e dell'accesso alle opportunità fortemente asimmetrica. Il tema è sociale, territoriale, economico. Tre dimensioni che si muovono con una forte sinergia. Le disparità strutturali, come i tassi di copertura dei servizi educativi, tracciano la mappa delle frontiere che separano gradi di possibilità nell'accedere a diritti qualificanti e fondamentali fin dai primi anni di vita. È questa la direzione intrapresa dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2022 che, raccogliendo gli sforzi del Consiglio Europeo di Barcellona 2002, ha fissato l'obiettivo di garantire, entro il 2030, la partecipazione ad almeno un servizio ECEC per il 45% dei bambini di età inferiore ai tre anni⁷.

L'indicatore chiave per comprendere tali politiche è il tasso di copertura dei servizi 0-2 anni. Il tasso di copertura dei servizi educativi per la prima infanzia è definito come il rapporto tra il numero di posti autorizzati e la popolazione media dei bambini di età compresa tra 0 e 2 anni nell'anno di riferimento. Questo indicatore rappresenta uno strumento analitico essenziale per monitorare la disponibilità e l'equità del sistema educativo nazionale, consentendo di valutare in che misura l'offerta di servizi risponde ai bisogni potenziali delle famiglie sul territorio⁸. Due vettori influenzano l'andamento

⁶ Corriere della Sera (1° gennaio 2020), *"Il divario Nord-Sud sarà colmato nel 2020": il titolo (vero) del 1972 che racconta l'Italia*, in: https://www.corriere.it/economia/lavoro/20_gennaio_01/divario-nord-sud-saracolato-2020-titolo-vero-1972-che-racconta-l-italia-6d59a1ce-2cb0-11ea-afa8-9788b8f8ce6e.shtml

⁷ Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione dell'8 dicembre 2022/C484 in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», 20 dicembre 2022, in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220(01))

⁸ Fondazione Openpolis (2022), *Il PNRR e la povertà educativa*, in: https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2022/12/Pnrr_poverta_educativa-.pdf

del tasso: l'evoluzione dell'offerta di posti e il calo delle nascite, che in alcune aree attenua temporaneamente la pressione sulla domanda, senza tuttavia risolvere le carenze di fondo. Negli anni questo parametro è stato inglobato per la valutazione del Livello Essenziale delle Prestazioni (LEP), prevedendo di garantire almeno 33 posti ogni 100 bambini entro il 2027⁹.

Il D.lgs. 65/2017, architro del sistema integrato di educazione 0-6, si pone in questo senso in continuità con le politiche europee, affermando il principio del progressivo consolidamento, ampliamento e riequilibrio territoriale dei servizi educativi per l'infanzia. Tuttavia, la realizzazione effettiva di tali obiettivi incontra ancora ostacoli rilevanti – finanziari, organizzativi e infrastrutturali – soprattutto nel Mezzogiorno e nelle aree interne, dove la frammentazione territoriale e risorse minori rendono più complessa l'attuazione delle politiche di espansione. Mentre alcune regioni del Centro-Nord raggiungono o superano il 33%, ampie zone del Mezzogiorno restano al di sotto della soglia minima, con conseguenze dirette e indirette sulla possibilità per le famiglie e i suoi componenti. Per ribilanciare ciò le politiche pubbliche hanno cercato di intervenire lungo due direttrici. Da prima ampliare l'offerta e in seguito ridurre i costi di accesso. Negli ultimi dieci anni, difatti, la copertura è aumentata dal 22,5% circa nel 2014¹⁰ a circa il 31% nel 2023/24. Una parte di questo incremento è tuttavia riconducibile al calo demografico. I bambini tra 0 e 2 anni sono diminuiti di oltre 40mila l'anno, riducendo la popolazione di riferimento e facendo così crescere il rapporto tra posti disponibili e potenziali richiedenti. Ad esempio, come fa notare ISTAT, il tasso di copertura «sarebbe aumentato di 1,2 punti percentuali piuttosto che di 2, in assenza del calo demografico, ovvero a parità di popolazione di riferimento»¹¹.

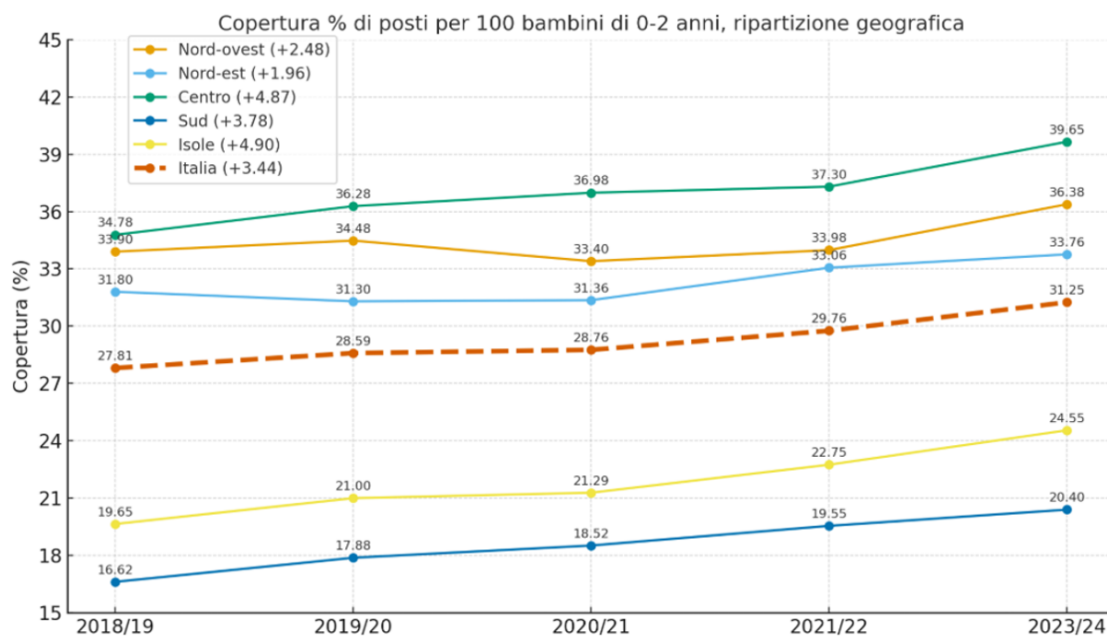
Al lordo di ciò le regioni del Nord e del Centro registrano livelli di copertura più elevati (con punte oltre il 45%), mentre altre tra sud ed isole faticano a raggiungere il 15%. I dati che sono stati sintetizzati, aggregati e storicizzati nel grafico che segue evidenziano la forte diseguaglianza nell'orientamento programmatico medio delle amministrazioni territoriali (Figura n. 1), segno di una persistente marginalità educativa.

⁹ ISTAT (2025), *I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Anno educativo 2023/2024. Dalla pandemia al PNRR: trasformazioni e sfide dei servizi educativi per l'infanzia*, in: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/report_infanzia_2023_2024.pdf

¹⁰ Senato della Repubblica (2018), *“Zero/Sei”: obiettivi, monitoraggio e valutazione. Documento di valutazione n. 9*, in: <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01069685.pdf>

¹¹ ISTAT (2024), *I servizi educativi per l'infanzia in Italia*, in: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo_I-servizi-educativi-per-linfanzia-in-Italia_16_10_24-1.pdf p. 2.

Figura n. 1 - Numero di posti per 100 bambini di 0-2 anni a titolarità pubblica e privata, applicando la media aritmetica semplice dei tassi delle singole regioni e province autonome.



Fonti: Tavole in Report Annuali ISTAT (2020; 2021; 2022; 2024 & 2025)

A cinquant'anni dal rapporto di Saraceno, il divario Nord-Sud rimane, dunque, un nodo strutturale. Non si tratta solo di sviluppo economico, ma di giustizia sociale e di pari opportunità educative fin dai primi anni di vita. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza rappresenta, proprio in questo senso un tentativo di affrontare la questione in modo sistemico, destinando risorse significative al Mezzogiorno, per ridurre i divari territoriali e rafforzare la rete dei servizi educativi. È e si pone, quindi, come un'occasione cruciale per trasformare la geografia delle disuguaglianze in una nuova mappa di opportunità, affinché le frontiere dell'accesso ai servizi non continuino ad essere linee di confine della cittadinanza educativa.

3. Tra resilienza e leve per il futuro

Il PNRR è uno strumento di politica pubblica senza precedenti nella storia italiana, non solo per l'entità delle risorse mobilitate (194,4 miliardi), ma per l'impianto strategico potenzialmente capace di ridisegnare la geografia delle opportunità nel Paese. La prospettiva – attraverso tre priorità trasversali quali parità di genere, valorizzazione dei giovani e superamento dei divari territoriali¹² – è stata quella di accelerare la trasformazione riattivando la crescita, ciò non limitandosi semplicemente a finanziare opere o riforme settoriali, ma a correggere i divari di cittadinanza.

¹² Fondazione Openpolis (2022), *Il PNRR e la povertà educativa*, in: https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2022/12/Pnrr_poverta_educativa-.pdf

In questo contesto emergono gli investimenti previsti per il «Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università» (M4C1), finalizzati al miglioramento qualitativo e all'ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione.

In particolare, gli interventi destinati a potenziare l'offerta di asili nido e scuole dell'infanzia (Voce di Investimento 1.1) si collocano in parziale continuità – pur con una diversa entità di risorse – con il Piano straordinario del 2007 per lo sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia. La dotazione iniziale destinata oggi al potenziamento dell'offerta di asili nido e scuole dell'infanzia ammonta infatti a 4,57 miliardi di euro.

Questo è quanto emerge dalla visione delle sei missioni, tra cui la M4 «Istruzione e ricerca», tesa a politiche dallo 0-6 a quelle per l'educazione terziaria per un peso di 34 miliardi. La stessa voce però va scorporata prendendo nello specifico la componente 1 (M4C1) dal peso di 12,8 miliardi. Ciò perché è al suo interno, che si trova la voce prima menzionata 1.1 di iniziali 4,57 miliardi¹³. La stessa voce, a seguito di una rimodulazione dei target, a causa delle effettive possibilità di spesa nel periodo di ammissibilità, è stata rivista a 3,245 miliardi. La cifra definitiva, a fondo perduto, è stata poi scorporata a 2,4 per il settore 0-2 anni¹⁴. In questo percorso il target è stato rivisto dai 264.480 nuovi posti per il quarto trimestre 2025 a 150.480 per il secondo trimestre del 2026.

I fondi, destinati in misura minima del 40% al Mezzogiorno – nei fatti sarà pari al 55% circa¹⁵ – sono stati richiedibili, grazie all'avviso pubblico prot. 48047, con criteri che comprendevano anche un costo complessivo di quadro economico dei vari interventi al metro quadro¹⁶.

A due anni di distanza si sono evidenziate alcune complicazioni e ostacoli. Le cause sono sistemiche ed episodiche. Le prime riguardano i tempi tecnici e burocratici (tra problemi di rendicontazione della spesa e ritardi nei bandi di gara¹⁷) così come nella tempistica di assegnazione dei fondi. Le seconde invece riguardano una generica difficoltà nella reperibilità delle imprese a causa di una domanda elevata di ditte in grado di gestire i progetti del PNRR. Ciò, al netto di rassicurazioni, ha fatto emergere scenari

¹³ Ufficio parlamentare di bilancio (2025), Focus tematico n. 1: Piano asili nido e scuole dell'infanzia – stato di attuazione e obiettivi del PNRR e del PSB. https://www.upbilancio.it/wp-content/uploads/2025/01/Focus_1_2025_Asili.pdf

¹⁴ Fondazione Agnelli & Fondazione Astrid. (2024), Il PNRR per scuola e università: a che punto siamo? https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2024/05/FONDAZIONE-AGNELLI_ASTRID_PNRR_ISTRUZIONE_052024.pdf

¹⁵ Ufficio parlamentare di bilancio (2025), Focus tematico n. 1: Piano asili nido e scuole dell'infanzia – stato di attuazione e obiettivi del PNRR e del PSB. https://www.upbilancio.it/wp-content/uploads/2025/01/Focus_1_2025_Asili.pdf

¹⁶ Ministero dell'Istruzione. (2021), Avviso pubblico per la presentazione di proposte per la realizzazione di strutture da destinare ad asili nido e scuole dell'infanzia nell'ambito del PNRR – Missione 4, Componente 1, Investimento 1.1. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/11/m_pi.AOODGEFID.REGISTRO-UFFICIALEU.0048047.02-12-2021.pdf

¹⁷ Camera dei Deputati (2025), Testi allegati all'Ordine del giorno della seduta n. 468. <https://documenti.camera.it/leg19/odg/assemblea/xhtml/2025/04/16/20250416.html>

che ipotizzano il mancato raggiungimento dei target, anche perché «secondo il cronoprogramma finanziario [...] a tutto il 2024 avrebbero dovuto essere spesi 1,7 miliardi; ne risultano effettivamente utilizzati circa la metà (816,7 milioni)»¹⁸, portando a stime che evidenziano la possibilità di aver perso 17.400 nuovi posti con un impatto maggiore al sud ed isole.

Questo, sebbene il focus sul Mezzogiorno sia stato formalmente rispettato, danneggia parte degli obiettivi *core* di riduzione delle disuguaglianze sul territorio. L'intento della M4C1 non era – ne è tutt'ora – solo un mero stanziamento di fondi, ma un impegno verso un futuro in cui ad ogni nato, a prescindere dal suo territorio di nascita, sia garantita la possibilità di accedere a un'educazione di qualità fin dai primi anni, e di riflesso ad ogni genitore il diritto di coniugare liberamente famiglia e lavoro.

Riflessioni conclusive

L'analisi condotta ha voluto mettere in evidenza una geografia delle opportunità ancora diseguale, nella quale il diritto all'educazione nella prima infanzia si configura come diritto condizionato, non equamente esigibile in ogni parte del territorio nazionale. Quanto risulta da Raccomandazioni Europee e dallo specchio normativo nazionale è il riconoscimento del potenziale trasformativo che tali servizi hanno per i bambini e per la società. È in questo senso che il *Next Generation EU* – nelle sue articolazioni nazionali – è un anello tra generazioni. La continuità progettuale – intesa come forza che lega politica e pedagogia – è chiara nella visione di uno spazio educativo riconosciuto come possibilità di grandi e piccoli di partecipare «alle forme sociali dell'educazione»¹⁹. Questo oggi non è sempre possibile. La saturazione media dei posti disponibili ha raggiunto, nel 2023/2024, il 94,4% con oltre il 59% delle strutture che registra liste d'attesa, un dato in aumento rispetto al 56,3% dell'anno precedente²⁰. Ciò impone, affinché il 45% dei bambini al di sotto dei tre anni possa fruire dei servizi ECEC e si realizzi «una maggiore partecipazione femminile al mercato del lavoro e una migliore conciliazione tra vita professionale, vita familiare e vita privata»²¹, di proseguire lungo la strada tracciata in questi anni, rendendo effettiva la partecipazione a quelle «forme sociali».

¹⁸ Ufficio parlamentare di bilancio (2025), Piano asili nido e scuole dell'infanzia: stato di attuazione e obiettivi del PNRR e del PSB. https://www.upbilancio.it/wp-content/uploads/2025/01/CS-Focus-1_2025_Asili.pdf, p. 1.

¹⁹ M. Catarci (2016), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Franco Angeli, Milano.

²⁰ ISTAT (2025), *I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Anno educativo 2023/2024. Dalla pandemia al PNRR: trasformazioni e sfide dei servizi educativi per l'infanzia*, in: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/report_infanzia_2023_2024.pdf

²¹ Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione dell'8 dicembre 2022/C484 in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», 20 dicembre 2022, in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220(01))

Come ricordato, il tema non è esclusivamente pedagogico. La relazione tra servizi per la prima infanzia, divario di genere e divario territoriale è ormai chiara. La stessa Raccomandazione europea, nonché il PNRR, parlano esplicitamente della possibilità di produrre vantaggi economici grazie all'eliminazione degli ostacoli sociali che limitano l'accesso e la permanenza delle donne nel mercato del lavoro. Questo dato si lega strettamente, come evidenziato da ISTAT e CNEL, a una «diversa disponibilità di servizi per la prima infanzia: mentre nelle regioni del Nord e del Centro il tasso di occupazione delle madri supera o sfiora il 70%, nel Mezzogiorno si attesta poco sopra il 40%»²².

Le conseguenze si riflettono sull'indice di competitività²³ delle singole regioni e del Paese nel suo insieme, che perde il contributo di una parte significativa delle proprie risorse potenziali. Superare tali disparità non è dunque soltanto un imperativo etico di giustizia sociale, ma una necessità per garantire uno sviluppo sostenibile e inclusivo.

Riferimenti bibliografici

Camera dei Deputati (2025), *Testi allegati all'Ordine del giorno della seduta n. 468*, in: <https://documenti.camera.it/leg19/odg/assemblea/xhtml/2025/04/16/20250416.html>

Catarci M. (2016), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Franco Angeli, Milano.

Commissione Europea (2022), *EU Regional Competitiveness Index 2.0 – 2022 edition*, in: https://ec.europa.eu/regional_policy/assets/regional-competitiveness/index.html#/

Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione dell'8 dicembre 2022/C484 in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», 20 dicembre 2022, in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220(01))

Consiglio Europeo (2002), *Conclusioni del Consiglio di Barcellona sull'istruzione e la cura della prima infanzia*, Bruxelles, Consiglio dell'Unione Europea.

Corriere della Sera (1 gennaio 2020), *“Il divario Nord-Sud sarà colmato nel 2020”: il titolo (vero) del 1972 che racconta l'Italia*, in: https://www.corriere.it/economia/lavoro/20_gennaio_01/divario-nord-sud-sara-colmato-2020-titolo-vero-1972-che-racconta-l-italia-6d59a1ce-2cb0-11ea-afa8-9788b8f8ce6e.shtml

Fondazione Agnelli - Fondazione Astrid (2024), *Il PNRR per scuola e università: a che punto siamo?*, in: <https://www.fondazioneagnelli.it/wp->

²² ISTAT - CNEL (2025), *Il lavoro delle donne tra ostacoli e opportunità. Documento di sintesi*, in: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/istat-cnel.pdf>, p. 8.

²³ Commissione Europea (2022), *EU Regional Competitiveness Index 2.0 - 2022 edition*, in: https://ec.europa.eu/regional_policy/assets/regional-competitiveness/index.html#/

- content/uploads/2024/05/FONDAZIONE-
AGNELLI_ASTRID_PNRR_ISTRUZIONE_052024.pdf
- Heckman J. J. (2006), *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*, in «Science», CCLXII, 30 giugno 2006, n. 5782, pp. 1900-1902
- Fondazione Openpolis (2022), *Il PNRR e la povertà educativa*, in: https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2022/12/Pnrr_poverta_educativa-.pdf
- ISTAT (2025), *I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Anno educativo 2023/2024. Dalla pandemia al PNRR: trasformazioni e sfide dei servizi educativi per l'infanzia*, in: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/report_infanzia_2023_2024.pdf
- ISTAT (2024), *I servizi educativi per l'infanzia in Italia*, in: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo_I-servizi-educativi-per-linfanzia-in-Italia_16_10_24-1.pdf
- ISTAT (2022), *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2020-2021*, in: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/offerta-di-nidi-e-servizi-integrativi-per-la-prima-infanzia-anno-educativo-2020-2021/>
- ISTAT (2021), *Nidi e servizi integrativi per la prima infanzia – Anno educativo 2019-2020*, in: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/nidi-e-servizi-integrativi-per-la-prima-infanzia/>
- ISTAT (2020), *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia - Anno educativo 2018/2019*, in: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/lofferta-comunale-di-asili-nido-e-altri-servizi-socio-educativi-per-la-prima-infanzia-anno-20182019/>
- ISTAT - CNEL (2025), *Il lavoro delle donne tra ostacoli e opportunità. Documento di sintesi*, in: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/istat-cnel.pdf>
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Avviso pubblico per la presentazione di proposte per la realizzazione di strutture da destinare ad asili nido e scuole dell'infanzia nell'ambito del PNRR – Missione 4, Componente 1, Investimento 1.1.*, in: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/11/m_pi.AOODGEFID.REGISTRO-UFFICIALEU.0048047.02-12-2021.pdf
- Rosati A. (2021), *L'educatore nei servizi per l'infanzia*, in G. Del Gobbo – P. Federighi (a cura di), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Editpress, pp. 211–229.
- Senato della Repubblica (2018), *“Zero/Sei”: obiettivi, monitoraggio e valutazione. Documento di valutazione n. 9*, in: <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01069685.pdf>
- Ufficio parlamentare di bilancio (2025), *Focus tematico n. 1: Piano asili nido e scuole dell'infanzia - stato di attuazione e obiettivi del PNRR e del PSB*, in: https://www.upbilancio.it/wp-content/uploads/2025/01/Focus_1_2025_Asili.pdf

Ufficio parlamentare di bilancio (2025), *Piano asili nido e scuole dell'infanzia: stato di attuazione e obiettivi del PNRR e del PSB*, Roma, in https://www.upbilancio.it/wp-content/uploads/2025/01/CS-Focus-1_2025_Asili.pdf

World Bank, *Early Years: The Foundation for Human Capital*, in «World Bank», s.d., in: <https://www.worldbank.org/en/programs/earlyyears>

World Health Organization (2018), *Nurturing care for early childhood development*, in: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514064>

OLTRE IL CONFINE, DENTRO IL CON-FINE: EDUCARE CON LA POESIA DI LEONARDO ZANIER

Veronica Riccardi*

Università degli Studi Roma Tre



Leonardo Zanier (1935-2017) è stato una figura poliedrica del Novecento: poeta, sindacalista, politico e educatore. La sua opera intreccia poesia e impegno civile, proponendo una pedagogia fondata sulla condivisione e sulla trasformazione collettiva. Vissuto tra Italia e Svizzera, in contesti segnati da migrazione e marginalità, Zanier ha fatto della scrittura uno strumento di memoria e denuncia sociale. L'uso del carnico, lingua minoritaria, diventa per lui un atto di resistenza e autenticità. Questa proposta esplora il tema del confine nei suoi versi, inteso non come barriera, ma come spazio dinamico di incontro e crescita. Nella sua poetica, il confine si trasforma in luogo generativo di nuove identità e relazioni, dove l'educazione si realizza come esperienza condivisa e apertura all'altro.

Leonardo Zanier (1935-2017) was a multifaceted 20th-century figure: a poet, trade unionist, politician and educator. His work combines poetry and civic engagement, offering a pedagogy based on sharing and collective transformation. Having lived in contexts marked by migration and marginality in Italy and Switzerland, Zanier turned writing into a tool of memory and social critique. His use of the minority language Carnic becomes an act of resistance and authenticity. This study examines the theme of borders in Zanier's poetry, viewing them not as barriers, but as dynamic spaces for encounter and growth. In Zanier's poetic vision, borders become generative places for new identities and relationships, where education is realised as a shared experience and an opening up to others.

Parole chiave: confine, migrazione, identità, pluralità linguistica, educazione civile.

Keywords: borders, migration, identity, linguistic plurality, civic education.

* Veronica Riccardi è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Pedagogia Generale e Pedagogia Interculturale e Sociale. I suoi interessi vertono principalmente sui temi dell'integrazione degli studenti con origini migratorie nei contesti educativi italiani, con uno sguardo specifico sulla scuola primaria e sui servizi per l'infanzia, dell'educazione permanente e degli adulti, dell'educazione alla pace e alla cittadinanza globale. È autrice di numerosi lavori scientifici, tra cui *La poetica dell'educazione di Leo Zanier. Riflessioni pedagogiche su un poeta di confine* (Pensa Multimedia, 2024), *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore* (Franco Angeli, 2016), *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi* (ETS, 2014). Mail: veronica.riccardi@uniroma3.it

Introduzione

La poesia di Leonardo Zanier si muove tra margini e attraversamenti, tra identità plurali e territori di frontiera. In questo saggio, si propone una riflessione sull'uso educativo della sua parola poetica, capace di interrogare il confine non solo come limite geografico o politico, ma come spazio di relazione, di memoria e di trasformazione. Educare con la poesia di Zanier significa entrare nel "con-fine" come luogo di ascolto e di apertura, dove la lingua diventa ponte e la narrazione strumento di consapevolezza.

La poesia, in questo contesto, si rivela come un linguaggio che non si impone, ma che suggerisce, evoca, seduce, si insinua. È una forma espressiva che si trasforma in immagini e sensazioni, capace di catturare l'attenzione e l'immaginazione ancora prima che si attivi la comprensione razionale. Essa non si limita a trasmettere contenuti, ma apre spazi di interpretazione e di costruzione di significato, coinvolgendo la persona nella sua interezza e sollecitando forme di conoscenza fondate sulla sensibilità, sull'immaginazione e sulla relazione¹. In un tempo in cui l'educazione tende a privilegiare ciò che è utile, funzionale e immediatamente spendibile, la poesia – spesso percepita come "inutile" – assume un ruolo paradossalmente essenziale. Proprio perché sfugge alle logiche della produttività, essa apre uno spazio libero e profondo, dove possono emergere emozioni, pensiero critico e creatività, facendosi strumento pedagogico per coltivare una dimensione umana e conviviale, capace di andare oltre il mero utilitarismo e di restituire valore all'ascolto, alla pluralità e alla relazione.

Si tratta di un apprendimento che prende forma al di fuori dei contesti formalizzati dell'istruzione, intrecciandosi con l'esperienza quotidiana in modi molteplici e spesso non intenzionali. La parola poetica invita infatti il lettore a mettere in discussione interpretazioni consolidate, affinando uno sguardo capace di attraversare le apparenze e di scoprire, nella realtà, ciò che abitualmente resta ai margini dell'attenzione².

1. Un breve profilo biografico

Poeta, sindacalista, educatore e intellettuale, Leonardo Zanier è stato una figura centrale nella storia dell'emigrazione italiana e nella costruzione di reti culturali e sociali transnazionali, capaci di dare voce alle istanze dei lavoratori migranti, promuovere la giustizia sociale e valorizzare le lingue e le identità minoritarie. Nato il 10 settembre 1935 a Maranzanis, frazione di Comeglians, in Carnia, regione friulana di confine, ha vissuto un'infanzia segnata dal fascismo, dalla guerra e dalla resistenza, esperienze che hanno profondamente influenzato la sua scrittura e il suo impegno civile.

Dopo il diploma come perito industriale all'Istituto Tecnico Malignani di Udine, Zanier dirige una scuola professionale consortile a Comeglians, dove si occupa della formazione di giovani destinati all'emigrazione. La sua visione dell'educazione è già allora

¹ G. Scaramuzza (2013), *Educazione poetica. Dalla "Poetica" di Aristotele alla poetica dell'educare*, Anicia, Roma; C. Mustacchi (2020), *L'educazione poetica. Dalle teorie della narrazione all'esperienza poetica*, Unicopli, Milano.

² D. Bisutti (1992), *La poesia salva la vita. Capire noi stessi e il mondo attraverso le parole*, Feltrinelli, Milano.

politica e inclusiva, come dimostra il suo rifiuto di corsi pensati solo per formare emigranti³.

Nel 1957 si trasferisce in Svizzera, dove inizia un lungo percorso di militanza nelle Colonie Libere Italiane (CLI), organizzazioni democratiche e antifasciste nate per sostenere gli emigrati. Dal 1964 diventa responsabile culturale della Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera (FCLIS), promuovendo corsi di formazione professionale e alfabetizzazione per lavoratori italiani, spesso in condizioni di marginalità sociale.

Nel 1970 fonda la sede svizzera dell'ECAP-CGIL, ente sindacale per la formazione professionale, che coordina per decenni, contribuendo alla sua espansione in tutta la Confederazione. L'ECAP diventa il principale centro di formazione per immigrati in Svizzera, con corsi di lingua, alfabetizzazione, licenza media e formazione tecnica. Zanier ne sarà presidente dal 1988 al 2005.

Nel 1975 rientra in Italia per dirigere l'Ufficio studi dell'ECAP nazionale, ma il terremoto del Friuli del 1976 lo riporta emotivamente alla sua terra, dove promuove il progetto dell'Albergo Diffuso a Comeglians, un modello di sviluppo sostenibile per i borghi montani⁴.

La sua attività si estende anche a livello europeo: è membro del Comitato del Fondo Sociale Europeo e coordina progetti contro la povertà e l'esclusione sociale. Collabora con figure come Tullio De Mauro, che scrive la prefazione alla sua raccolta *Libers... di scugni lâ* (1977)⁵, e con Dante Peri, dirigente dell'emigrazione italiana, che segna una svolta nel suo percorso politico⁶.

Muore a Riva San Vitale, nel Canton Ticino, il 29 aprile 2017, lasciando un'eredità culturale e politica profonda, fondata su una visione dell'educazione come pratica trasformativa e collettiva, e ispirata ai principi di una pedagogia critica e inclusiva, attenta alle marginalità, alle lingue minoritarie e alla giustizia sociale⁷.

2. Un poeta civile

La poesia di Leonardo Zanier è un crocevia di esperienze personali e collettive, un laboratorio linguistico e politico in cui si intrecciano memoria, migrazione, identità e resistenza. Scritta prevalentemente in carnico, variante locale del friulano, la sua produzione poetica nasce dall'urgenza di raccontare la condizione dell'emigrante, ma si emancipa presto da una visione localistica per abbracciare una prospettiva universale. Come

³ L. Zanier L. (1973), *Risposte ai ragazzi di Fagagna: cos'è l'emigrazione? Perché si emigra? Saremo anche noi emigranti?*, Circolo A. Colavini, Aiello del Friuli (UD).

⁴ *Ibidem*.

⁵ T. De Mauro (1977), *Introduzione*, in Zanier L., *Libers ... di scugni lâ. Poesie 1960-1962*, Garzanti, Milano, pp. 5-16.

⁶ L. Zanier (2010), *Allora Vi Diciamo Alla Nazione*, Il Grappolo, S. Eustachio di M. S. Severino (SA).

⁷ Biografie dettagliate della vita di Leonardo Zanier si possono rintracciare nei seguenti testi: P. Barcella - V. Furneri (2020), *Una vita migrante. Leonardo Zanier, sindacalista e poeta*, Carocci, Roma. V. Riccardi (2024), *La poetica dell'educazione di Leo Zanier. Riflessioni pedagogiche su un poeta di confine*, Pensa Multimedia, Lecce.

afferma Tullio De Mauro, Zanier è un “poeta civile” che rompe con la tradizione elegiaca della letteratura friulana, affrontando i temi dell’emigrazione, della marginalità e della giustizia sociale con una lingua «sentita come straniera in patria»⁸. La portata innovativa della proposta poetica di Zanier emerge con maggiore evidenza se collocata nel più ampio panorama della poesia dialettale e friulana del secondo Novecento⁹, tradizionalmente caratterizzata da una forte attenzione alla dimensione linguistica, memoriale e identitaria. Pur condividendo tale radicamento culturale, Zanier orienta la propria scrittura verso una riflessione sulle trasformazioni sociali, sul lavoro migrante e sulle disuguaglianze, conferendo alla poesia una più esplicita funzione civile e politica.

La sua prima raccolta, già citata, *Libers... di scugni lâ* (1964), è già un manifesto: il titolo, che significa “Liberi... di dover partire”, esprime il paradosso della libertà negata, della partenza obbligata, della condizione migrante come destino imposto: il termine *scugnî* non equivale a “dovere” in italiano, ma evoca costrizione, necessità, assenza di alternative¹⁰. È una poesia, come sostiene lo stesso autore, che nasce dalla carne viva dell’esperienza: «Quando scrivo cerco di capire come mai una certa situazione è successa o mi è successa, quali sono state le mie reazioni e in che senso l’ho introiettata facendola diventare parte della mia storia»¹¹.

La lingua carnica diventa non solo strumento espressivo, ma atto pedagogico e politico. Scrivere in una lingua minoritaria significa rivendicare il diritto alla parola, alla memoria, alla dignità: «Raccontare certe cose in italiano: non mi viene [...] è come una necessità di vedertele e chiarirle prima dentro e con i “tuoi”»¹². In questa scelta si intravede una tensione decolonizzante, in dialogo con autori come Ngũgĩ wa Thiong’o, per cui «la lingua come cultura è la banca della memoria collettiva dell’esperienza di un popolo nella storia»¹³.

La poesia di Zanier è anche poesia di comunità¹⁴: nasce nei luoghi dell’incontro, nelle osterie, nei circoli, tra gli emigrati, e si costruisce attraverso la condivisione, la discussione, la riscrittura. Raul Mordenti parla di una «poesia che si sottopone (e si subordina) ai pareri, alle reazioni, alle proposte, alle correzioni dei suoi destinatari»¹⁵. È una poesia orale, performativa, pensata per essere ascoltata, recitata, cantata, come testimoniano le numerose musicazioni e traduzioni delle sue opere.

La sua produzione poetica si evolve nel tempo, attraversando temi e forme differenti. Tra le sue opere – qui citate solo a titolo esemplificativo – si possono ricordare *Che Diaz... us al meriti* (1976), che affronta la guerra e la resistenza; *Licôf* (1993), che celebra il rito comunitario dell’inaugurazione della casa; e *Allora vi diciamo alla nazione* (2010),

⁸ T. De Mauro (1977), *Introduzione*, cit., p. 8.

⁹ F. Brevini (1990), *Le parole perdute. Dialetti e poesia nel nostro secolo*, Einaudi, Torino.

¹⁰ R. Pellegrini (2003), *Per una storia di “Libers... di scugnî lâ”*, in L. Zanier, *Libers... di scugnî lâ*, Ediesse, Roma, pp. 129-190.

¹¹ L. Zanier (2011), *Raccontare la complessa realtà della migrazione*, in «Corriere degli italiani», XLIX, 30 marzo, p. 10.

¹² L. Zanier (1981), *Sboradura e sanc. Poesie 1977-80*, Nuova Guaraldi, Firenze, p. 114.

¹³ N. W. Thiong’o (2015), *Decolonizzare la mente*, Jaca Books, Milano, p. 27.

¹⁴ P. Barcella-V. Furneri (2020), *Una vita migrante*, cit. p. 20.

¹⁵ R. Mordenti (1991), *La poesia di Leonardo Zanier: dal Friuli all’Europa alla ricerca di un nuovo volgare*, in J. J. Marchand (a cura di), *La letteratura dell’emigrazione. Gli scrittori di lingua italiana nel mondo*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, p. 285.

diario intimo e politico che rilancia il tema della migrazione come questione globale. Basso continuo è la sua “poetica del concreto”¹⁶, in cui le parole non si scollano mai dalle cose, e una “poetica dell’incontro”, che unisce ambito privato e pubblico, personale e politico¹⁷.

La sua poesia è pedagogica perché è esperienziale, situata, trasformativa. Non si limita a descrivere, ma invita a riflettere, a prendere posizione, a costruire senso. Come scrive Lotman, la poesia «si comporta come un organismo vivente, che si trova in un reciproco rapporto con il lettore e ammaestra questo lettore»¹⁸. E Zanier, con la sua voce ruvida e profonda, ha saputo ammaestrare generazioni di lettori, educatori, migranti, cittadini.

3. Il confine come spazio poetico, politico e umano

Tra le tematiche che attraversano la poesia di Zanier, il confine occupa indubbiamente un posto di rilievo. Non si tratta soltanto di una frontiera geografica, legata alla sua esperienza personale e alla storia del Friuli, ma di una soglia simbolica che interroga l’identità, la memoria e il senso dell’appartenenza: il confine non è mai una semplice linea di demarcazione geografica, ma un concetto fluido, simbolico e profondamente umano. È soglia, margine, interstizio, luogo di tensione e possibilità, dove si incontrano e si scontrano identità, memorie, lingue e storie. Come scrive in *Confini: un teatro!* (1997), «la natura è indifferente rispetto alle mirabilie delle strategie umane»¹⁹, denunciando l’arbitrarietà delle barriere imposte dall’uomo e la loro fragilità di fronte alla forza disordinata e libera della natura.

Tra le varie poesie che affrontano questa tematica, si è scelto di proporre una riflessione su *Confini* (1992)²⁰, un testo ampio e denso, capace di restituire la complessità di questo concetto in chiave esistenziale, storica e relazionale.

Cunfins

tra bira e vin
tra sgnapa e gin
tra tè e caffè
tra mai e lafè
tra me e te

tra latins e todescs

Confini

tra birra e vino
tra grappa e gin
tra tè e caffè
tra giammai e così è
tra me e te

tra latini e tedeschi

¹⁶ P. Venti (2015), *La poetica del concreto*, in L. Zanier, *Il dolore e la grazia*, Medianaonis, Pordenone, pp. 8-11.

¹⁷ S. Nanni (2015), *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*, Unicopli, Milano.

¹⁸ J. M. Lotman (1972), *La struttura del testo poetico*, Mursia, Milano, p. 31.

¹⁹ L. Zanier (1997), *Confini: un teatro!*, La Chiusa, Chiusaforte (UD), p. 10.

²⁰ Il testo qui riportato è stato tratto dalla raccolta a *Licôf, poesie 1991-1995*, Edizioni Kappa Vu, Udine, 2007.

tra todescs e sclâfs
tra turcs e cinês
tra cjargnei e furlans
tra gjudeos e marans

tra alcol e kif
tra tabac e ashish
tra opio e eroina
tra criscj e 'hameds
tra sincretiscj e bigots

tra il denti e il fôr
tra il sora e il sot
tra il vert e il desert
tra il gaiart e il maldert
tra il fogolâr e il spolert

tra purcits e cavrets
tra bistecas e trutas
tra spongja e vueli
tra ont e sain
tra Abele e Cain

tra asêt e limon
tra torba e cjarvon
tra lat e calostra
tra pasta e mignestra
tra man çampa e man gjestra

tra lami e salât
tra bulît e fumât
tra rustît e secjât
tra frait e frol
tra dûr e mol

tra planelas e cops
tra arzilas e claps
tra fressuras e sclaps
tra teraças e tets
tra glacins e scarpets

tra il crût e il cuet
tra il mars e il côlt
tra subît e dibot
tra sut e bagnât
tra bessôl e cubiât

tra plasê e torment
tra sorc e forment

tra tedeschi e slavi
tra turchi e cinesi
tra carnici e friulani
tra ebrei e marrani

tra alcool e kif
tra tabacco e ashish
tra oppio e eroina
tra cristiani e ottomani
tra sincretisti e bigotti

tra il dentro e il fuori
tra il sopra e il sotto
tra il verde e il deserto
tra ordine e caos
tra focolare e cucina

tra maiali e capretti
tra carne e pesce
tra burro e olio
tra burro cotto e strutto
tra contadini e pastori

tra aceto e limone
tra torba e carbone
tra latte e calostro
tra pasta e minestra
tra mano sinistra e mano destra

tra sciapo e salato
tra bollito e affumicato
tra arrostito e seccato
tra marcio e frollo
tra duro e mollo

tra tegole e coppi
tra fessure e squarci
tra terrazze e tetti
tra zoccoli e scarpetti

tra crudo e cotto
tra sterile e fertile
tra subito e tra poco
tra asciutto e bagnato
tra solitario e accoppiato

tra piacere e tormento
tra granturco e frumento
tra pasta e riso

tra pasta e rîs
tra radic e râs
tra muarts e vîfs

tra crauats e slovens
tra calviniscje zwinglians
tra budiscj e paians
tra flamands e walons
tra marcjants e ladrons

tra fossii e cristai
tra cristians e nemai
tra il peç e il larç
tra genâr e març
tra fadia e sfuarç

tra sôra e sot
tra nord e sud
tra cemôt e parcè
tra te e me

tra radicchio e rape
tra morti e vivi

tra croati e sloveni
tra calvinisti e zwingliani
tra buddisti e pagani
tra fiamminghi e valloni
tra mercanti e ladroni

tra fossili e cristalli
tra cristiani e animali
tra l'abete e il larice
tra febbraio e marzo
tra fatica e sforzo

tra sopra e sotto
tra nord e sud
tra come e perché
tra te e me
tra me e me

La poesia *Confini* affronta in modo diretto e incisivo il tema centrale della dualità che caratterizza la condizione umana. Attraverso una struttura ritmica e basata su contrapposizioni, ogni strofa mette in relazione elementi divergenti, generando un senso di tensione e complementarità che riflette la complessità dell'esperienza individuale. I versi si snodano tra gusti personali, differenze culturali, dipendenze, visioni del mondo, credenze religiose e filosofiche, ma anche tra ambienti, sapori, tessiture, architetture, abitudini quotidiane, emozioni, fenomeni naturali e temporali, fino a toccare il confine ultimo tra esistenza e fine. L'ultima parte del componimento (Tra sopra e sotto / tra nord e sud / tra come e perché / tra te e me / tra me e me) sintetizza l'intero percorso poetico, riportando l'attenzione sulle opposizioni fondamentali e su una riflessione intima che ci riconduce «nei nostri confini mentali, negli steccati del nostro sguardo»²¹.

In questo senso, ciascuno di noi è un essere di frontiera, portatore di confini che ci accompagnano ovunque, che indossiamo e che spesso costruiamo, non solo in senso materiale²². Anzi, potremmo dire che siamo noi stessi margine: la pelle diventa soglia, ci definisce come individui e al tempo stesso ci consente di entrare in relazione²³.

Da questa prospettiva emerge la dimensione spaziale del confine, inteso come "struttura paradossale": da una parte è "marca di appartenenza", dall'altra è "luogo del

²¹ L. Agostinetti (2022), *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano, p. 30.

²² P. Zanini (1997), *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Mondadori, Milano.

²³ M. Truzzi (2018), *I confini che siamo. Uno scrittore e un fotografo in viaggio lungo le frontiere d'Europa*, in A. C. Cimoli (a cura di), *Approdi. Musei delle migrazioni in Europa*, CLUEB, Bologna, pp. 231-236.

divenire”, un ponte che apre a nuove forme di identità e relazione²⁴. I confini sono dunque costruzioni sociali complesse, segnate da tensioni tra pratiche di “rafforzamento” e pratiche di “attraversamento”²⁵. Per questo motivo, è fondamentale superare le letture esclusivamente negative del concetto di frontiera, che ne evidenziano solo la funzione di barriera, di esclusione e di chiusura.

Zanier, con la sua scrittura radicata nel carnico, riesce a trasformare il confine da barriera a ponte, da esclusione a possibilità di incontro, da limite a spazio generativo. Come suggerisce la conclusione di *Confini: un teatro!* («FINE, o meglio CON-FINE»), lo trasforma in possibilità di attraversamento, di costruzione condivisa, «zona di contatto, inter-mezzo, luogo d’incontro»²⁶. Come scrive Zanier, «non ci sono segni, pensieri, luoghi marginali, se non nella testa di chi vive»²⁷, e questa affermazione racchiude la sua visione radicalmente umana e relazionale del mondo.

4. Educare al confine: una pedagogia della soglia, della relazione e della trasformazione

In una prospettiva pedagogica, la poesia di Zanier si configura come un potente strumento per smascherare e decostruire le retoriche dell’esclusione, offrendo al contempo una visione del confine non come barriera, ma come spazio educativo, relazionale e trasformativo. È fondamentale decostruire in primis i confini immateriali che insidiosamente alimentano le paure e promuovere pratiche inclusive capaci di accogliere la complessità delle identità e delle appartenenze. In questa direzione, Zanier restituisce alle diversità una dimensione tangibile e quotidiana, fatta di volti, odori, cibo e gesti²⁸.

Educare al confine, dunque, significa educare alla pluralità, alla solidarietà e alla giustizia sociale, riconoscendolo non solo, e non tanto, come linea di separazione, ma come punto di connessione, evidenziandone la «struttura paradossale»²⁹: delimita l’appartenenza, ma al contempo rappresenta uno spazio di trasformazione, in cui possono emergere nuove forme di identità e relazione.

La pedagogia del confine che emerge dall’opera dell’autore è una pedagogia della soglia, dell’incontro e dell’intersezione. Essa si oppone alle logiche di esclusione e securizzazione, promuovendo invece pratiche di apertura, ascolto e riconoscimento reciproco. Ulivieri sottolinea come proprio nei luoghi di frontiera, spesso segnati da assenza e vuoto, possano nascere le piccole grandi rivoluzioni dell’esistenza umana, aprendo

²⁴ C. Brambilla (2009), *Borders: Paradoxical Structures between Essentialization and Creativity*, in «World Futures», 65 (8), pp. 582-588; C. Brambilla (2015), *Exploring the Critical Potential of the Borderscapes Concept*, in «Geopolitics», 20 (1), pp. 14-34.

²⁵ P. Vila (2000). *Crossing Borders, Reinforcing Borders: Social Categories, Metaphors, and Narrative Identities on the U.S.-Mexico Frontier*, University of Texas Press, Austin.

²⁶ M. Liebermann (2023), *Molto di più che collegare (e separare). Introduzione alla polivalenza del ponte*, in B. Kuhn, M. Liebermann (a cura di), *Ponti. Esplorazioni interdisciplinari di un termine polivalente*, Viella, Roma, pp. 7-27.

²⁷ L. Zanier (1998), *Franco Beltrametti architetto, poeta, artista: la tribù dei poeti*, in «Archi. Rivista svizzera di architettura, ingegneria e urbanistica», 1, p. 59.

²⁸ G. P. Gri (2007), *Postfazione*, in L. Zanier, *Licôf. Poesie 1991-1995*, Kappa Vu, Udine, pp. 85-94.

²⁹ S. Mezzadra (2013), *Moltiplicazione dei confini e pratiche di mobilità*, in «Ragion pratica», 2, dicembre, pp. 413-431.

spazi all'imprevedibile e al possibile³⁰. La poesia di Zanier, quindi, non è soltanto espressione letteraria, ma anche pratica pedagogica, atto politico ed etico. È un invito a ripensare il mondo a partire dai bordi, a riconoscere il valore delle soggettività marginali e a costruire ponti laddove altri vedono muri: una vera e propria pedagogia del possibile.

Le implicazioni pedagogiche della poesia di Zanier possono essere ulteriormente comprese attraverso il confronto con prospettive che hanno riconosciuto nei contesti di confine un significativo potenziale formativo. Le riflessioni di Gloria Anzaldúa³¹ sulle *borderlands* evidenziano come le identità di frontiera rappresentino spazi di attraversamento, negoziazione e produzione di nuovi significati: il confine non è concepito come divisione rigida, ma come luogo di apprendimento, in cui il soggetto è chiamato a confrontarsi con la pluralità delle appartenenze e con la complessità delle relazioni. Analogamente, Zanier non si limita a raccontare il confine, ma invita ad abitarlo criticamente, trasformandolo in occasione di incontro, consapevolezza e apertura all'altro.

In questa prospettiva, la poesia di Zanier si configura come un dispositivo educativo capace di intrecciare formazione estetica, coscienza critica e responsabilità sociale. Attraverso la forza evocativa della parola poetica, il lettore è invitato a superare letture stereotipate della realtà, aprendosi alla complessità delle esperienze umane e delle appartenenze. Si tratta di una forma di apprendimento informale, quotidiana e non intenzionale, ma al tempo stesso ampia e poliedrica, che permette di «costruire dei significati di senso che siano diversi da quelli dati come immodificabili»³² e di affinare uno sguardo capace di riconoscere ciò che normalmente resta invisibile, marginale o inascoltato.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2022), *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano.
- Anzaldúa G. (1987), *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Aunt Lute Books, San Francisco.
- Barcella P. - Furneri V. (2020), *Una vita migrante. Leonardo Zanier, sindacalista e poeta*. Carocci, Roma.
- Bisutti D. (1992), *La poesia salva la vita. Capire noi stessi e il mondo attraverso le parole*, Feltrinelli, Milano.
- Brevini F. (1990), *Le parole perdute. Dialetti e poesia nel nostro secolo*, Einaudi, Torino.
- Brambilla C. (2015), *Exploring the Critical Potential of the Borderscapes Concept*, in «Geopolitics», 20 (1), pp. 14-34.

³⁰ S. Ulivieri (2015). *Educazione, marginalità, differenze, La pedagogia come progetto di cambiamento nella libertà*, in M. Tomarchio - S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014*, ETS, Pisa, pp. 17-22.

³¹ G. Anzaldúa (1987), *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Aunt Lute Books, San Francisco.

³² A. Ranon (2012). *Poeti sui banchi di scuola*, Franco Angeli, Milano, p. 34.

- Brambilla C. (2009), *Borders: Paradoxical Structures between Essentialization and Creativity*, in «World Futures», 65 (8), pp. 582-588.
- De Mauro T. (1977), *Introduzione*, in Zanier L., *Libers ... di scugni lâ. Poesie 1960-1962*, Garzanti, Milano, pp. 5-16.
- Gri G. P. (2007), *Postfazione*, in L. Zanier, *Licôf. Poesie 1991-1995*, Kappa Vu, Udine, pp. 85-94.
- Liebermann M. (2023), *Molto di più che collegare (e separare). Introduzione alla polivalenza del ponte*, in Kuhn B. - Liebermann M. (a cura di), *Ponti. Esplorazioni interdisciplinari di un termine polivalente*, Viella, Roma, pp. 7-27.
- Lotman J. M. (1972), *La struttura del testo poetico*, Mursia, Milano.
- Mezzadra S. (2013), *Moltiplicazione dei confini e pratiche di mobilità*, in «Ragion pratica», 2, dicembre, pp. 413-431.
- Mordenti R. (1991), *La poesia di Leonardo Zanier: dal Friuli all'Europa alla ricerca di un nuovo volgare*, in Marchand J. J. (a cura di), *La letteratura dell'emigrazione. Gli scrittori di lingua italiana nel mondo*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, pp. 283-299.
- Mustacchi C. (2020), *L'educazione poetica. Dalle teorie della narrazione all'esperienza poetica*, Unicopli, Milano.
- Nanni S. (2015), *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*, Unicopli, Milano.
- Pellegrini R. (2003), *Per una storia di "Libers... di scugnî lâ"*, in Zanier L., *Libers... di scugnî lâ*, Ediesse, Roma, pp. 129-190.
- Ranon A. (2012), *Poeti sui banchi di scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Riccardi V. (2024), *La poetica dell'educazione di Leo Zanier. Riflessioni pedagogiche su un poeta di confine*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Scaramuzza G. (2013), *Educazione poetica. Dalla "Poetica" di Aristotele alla poetica dell'educare*, Anicia, Roma.
- Thiong'o N. W. (2015), *Decolonizzare la mente*, Jaca Books, Milano.
- Truzzi M. (2018), *I confini che siamo. Uno scrittore e un fotografo in viaggio lungo le frontiere d'Europa*, in Cimoli A. C. (a cura di), *Approdi. Musei delle migrazioni in Europa*, CLUEB, Bologna, pp. 231-236.
- Olivieri S. (2015), *Educazione, marginalità, differenze, La pedagogia come progetto di cambiamento nella libertà*, in Tomarchio M. - Olivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014*, ETS, Pisa, pp. 17-22.
- Venti P. (2015), *La poetica del concreto*, in Zanier L., *Il dolore e la grazia*, Medianeonis, Pordenone, pp. 8-11.
- Vila P. (2000), *Crossing Borders, Reinforcing Borders: Social Categories, Metaphors, and Narrative Identities on the U.S.-Mexico Frontier*, University of Texas Press, Austin.
- Zanier L. (2011), *Raccontare la complessa realtà della migrazione*, in «Corriere degli italiani», XLIX, 30 marzo, 10.
- Zanier L. (2010), *Allora Vi Diciamo Alla Nazione*, Il Grappolo, S. Eustachio di M. S. Severino (SA).
- Zanier L. (1998), *Franco Beltrametti architetto, poeta, artista: la tribù dei poeti*, in «Archi. Rivista svizzera di architettura, ingegneria e urbanistica», 1, 59.

- Zanier L. (1997a), *Licôf. Poesie 1991-1995*, Kappa Vu, Udine.
- Zanier L. (1997b), *Confini: un teatro!*, La Chiusa, Chiusaforte (UD).
- Zanier L. (1993), *Licôf. Poesie 1990-1992*, Biblioteca dell'immagine, Pordenone.
- Zanier L. (1981), *Sboradura e sanc. Poesie 1977-80*, Nuova Guaraldi, Firenze.
- Zanier L. (1976), *Che Diaz... us al meriti: storias e storiutas, tradizion e 'migrazion, dets e inventets eretics, santuts e santons*, Circolo A. Colavini, Aiello del Friuli (UD).
- Zanier L. (1973), *Risposte ai ragazzi di Fagagna: cos'è l'emigrazione? Perché si emigra? Saremo anche noi emigranti?*, Circolo A. Colavini, Aiello del Friuli (UD).
- Zanini P. (1997), *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Mondadori, Milano.

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

Alice Rizzi*

Valentina Berardinetti**

Giusi Antonia Toto***

Università degli Studi di Foggia



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

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

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

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

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

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

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

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

Introduzione. Alfabetizzazione digitale e cittadinanza nei CPIA del Mezzogiorno

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵ *Ibidem*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Ivi, p. 55.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Il quadro di riferimento della ricerca

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Studio

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

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

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

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

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

4. Partecipanti

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

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

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

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

5. Metodologia

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

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

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

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

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

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

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

6. Risultati

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Discussione

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusioni. Verso una pedagogia della resilienza digitale

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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-constitutivo 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.

CPIA E FRONTIERE EDUCATIVE: MARGINI SIMBOLICI, PRATICHE TRASFORMATIVE

Andrea Traverso*

Sissi Pisano**

Università degli Studi di Genova



L'esperienza L'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) si colloca nel cuore delle "frontiere educative" del presente, non solo per l'utenza – spesso migrante, con percorsi di scolarizzazione frammentati o assenti – ma anche per la natura sospesa tra innovazione didattica, precarietà strutturale e marginalità istituzionale. Il contributo indaga il ruolo dei CPIA come spazi di passaggio e soglie esistenziali, in cui si articolano strategie di inclusione e di interculturalità. I CPIA, spesso narrati come "corsi per stranieri" o come soluzioni di adempimento normativo per l'analfabetismo adulto, si rivelano invece come laboratori pedagogici dove si sperimentano forme di alfabetizzazione critica, mediazione interculturale, e costruzione di cittadinanza plurale

The experience of Provincial Adult Education Centers (CPIA) lies at the heart of "educational frontiers," not only for students – often migrants with fragmented or no schooling – but also because they are spaces suspended between educational innovation, structural precarity, and institutional marginalization. This paper explores the role of CPIA as spaces of transition and existential thresholds, where strategies of inclusion and interculturality are organized. Often described as "courses for foreigners" or as regulatory compliance solutions for adult illiteracy, CPIA are instead revealed as pedagogical laboratories where forms of critical literacy, intercultural mediation, and the construction of plural citizenship are experimented with.

Parole chiave: CPIA, educazione degli adulti, marginalità educativa, interculturalità, frontiere educative.

Keywords: CPIA, adult education; educational marginalization, interculturality, educational frontiers.

* Andrea Traverso è Professore associato in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli studi di Genova, dove insegna Progettazione e valutazione educativa, Progettazione e valutazione scolastica e Metodologia della ricerca educativa e didattica. È Coordinatore, dal 2021, del corso di studi in Scienze della formazione primaria. Mail: a.traverso@unige.it

** Sissi Pisano frequenta il Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze Sociali, XXXIX ciclo, curriculum Migrazioni e Processi Interculturali presso l'Università degli Studi di Genova, nel Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria (Disfor). Docente a contratto all'interno dei laboratori dei corsi di laurea Pedagogia e Scienze della Formazione primaria. Cultrice della materia Metodologia della ricerca educativa e didattica. Mail: sissi.pisano@edu.unige.it

1. Frontiere educative e barriere sociali

Sostenendo i principi regolativi della *Dichiarazione universale dei diritti umani* (1948), per cui debbano essere garantiti il diritto all'istruzione:

- 1) *Ogni individuo ha diritto all'istruzione*. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria [...].
- 2) L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali [...].

e nella consapevolezza dell'estrema varietà dei diversi progetti migratori¹, secondo variabili regolate da genere, età, provenienza, cultura di riferimento², professione, desideri personali, i luoghi dell'istruzione rappresentano contemporaneamente il *centro* e la *frontiera*, il *margin*e dei processi formativi. Da un lato rappresentano il nucleo che rende visibile l'attraversamento di una frontiera geografica e il compimento di una fase cruciale della propria vita. L'iscrizione a un percorso formativo sostiene l'identità per la sua dimensione amministrativa legata all'iscrizione anagrafica (è, e conferma, *l'esistenza*). Al *centro* di questo processo c'è l'incontro tra le persone, i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, gli uomini e le donne (studenti o insegnanti)³ che nell'aula raccordano corpi, movimenti e pensieri in un'armonia tipica dell'apprendimento.

Di contro, però, gli spazi e le connessioni degli ambienti scolastici possono essere anche *frontiera*, spazi di tensione tra le possibilità e limiti dell'apprendimento. La frequenza dei percorsi di formazione e le relative certificazioni rappresentano concretamente momenti di passaggio rispetto a diritti, doveri e possibilità che concedono di *varcare* nuove soglie. Al tempo stesso, faticosamente, il *background migratorio*⁴ può diventare un ulteriore limite da attraversare, per le sue difficoltà educative, linguistiche, culturali, istituzionali.

Imparare insieme, proprio per poter superare barriere esplicite o implicite, deve fondarsi su metodi ormai consolidati⁵ ma ancora faticosamente progettati nelle classi di ogni ordine scolastico, per la complessità del fenomeno e le continue resistenze interne

¹ S. Aru, A. Corsale, M. Tanca (2013), *Percorsi migratori della contemporaneità. Forme, pratiche, territori*, CUEC, Cagliari; J. Carling, K. Schewel (2018), Revisiting aspiration and ability in international migration, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), pp. 945-963; Caritas Italiana & Fondazione Migrantes, (2023), *Liberi di scegliere se migrare o restare, XXXII Rapporto Immigrazione*, Roma; M. Salinaro (2024), *Vivere migrante. Spunti e riflessioni per una pedagogia delle migrazioni*, FrancoAngeli, Milano.

² C. Geertz (1998), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.

³ M. Milani (2017), *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.

⁴ G. Prisco (2021), *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovani con background culturale migratorio*, FrancoAngeli, Milano; A. Scialdone, S. Aru (2024), *Educare alla cittadinanza nei contesti interculturali. Territori e prospettive di integrazione di studenti con background migratorio*, Carocci, Roma.

⁵ S. Curci, A. Nanni (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna.

ed esterne dei contesti, frutto delle costruzioni e pressioni esterne, anche politiche: decentramento⁶, decostruzione⁷, comparazione⁸, debito culturale e narrazione⁹ non sono solamente tecniche ma visioni e rappresentazioni del mondo¹⁰.

Proprio con gli adulti che si approcciano prioritariamente a una nuova lingua, in un contesto culturale e linguistico differente queste modalità di progettazione (e rappresentazione dell'apprendimento) possono rappresentare la frontiera per innovazioni all'interno dei CPIA, purtroppo ancora stressati da altre esigenze (come, ad esempio, la certificazione delle competenze linguistiche, o spesso solamente dei livelli di abilità linguistica) che rischiano di divenire barriere e non opportunità.

Rappresenta un caso di assoluto interesse quello dei CPIA, frontiera di un sistema d'istruzione e margine che prova a tenere agganciate persone, storie e futuri, tanto degli studenti quanto dei loro insegnanti, prova concreta dell'impegno sociale e culturale per coloro che necessitano di accoglienza.

2. Educazione degli adulti in Italia e ruolo dei CPIA

In Italia, l'educazione degli adulti si è sviluppata come tentativo di coniugare l'ideale di un'istruzione accessibile a tutti, talvolta, con le difficoltà legate a storie personali segnate da esclusione, frammentazione e discontinuità formativa o semplicemente alla mancata possibilità di proseguire gli studi per una moltitudine di ragioni differenti. Se i percorsi di alfabetizzazione del secondo dopoguerra rispondevano a un'urgenza nazionale di contrasto all'analfabetismo strutturale, l'attuale configurazione dell'istruzione per gli adulti si inserisce in un quadro normativo complesso, profondamente trasformato dall'influenza delle politiche europee di *lifelong learning*¹¹.

La svolta istituzionale avviene con il Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, che definisce il nuovo assetto dei *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA). Questi subentrano ai Centri Territoriali Permanenti (CTP), ridefinendo radicalmente il modello organizzativo e didattico, con una progressiva implementazione operativa a partire dall'anno scolastico 2013/2014 e la piena attuazione nel 2014/2015. Il regolamento è stato adottato in attuazione dell'articolo 64 del Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito nella Legge 6 agosto 2008, n. 133, che aveva già delineato l'obiettivo della riorganizzazione dell'intero sistema scolastico nazionale, includendo la ridefinizione dell'offerta per gli adulti.

I CPIA vengono formalmente istituiti come scuole autonome, dotate di specifici organi collegiali, di un organico proprio e di un piano dell'offerta formativa coerente con

⁶ G. Grillo (1998), *Noi visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*, EMI, Bologna.

⁷ A. Nanni (2001), *Decostruzione e interculturalità*, EMI, Bologna.

⁸ C. Boschi (2025), *L'educazione comparata nell'intercultura*, Unicopli, Milano.

⁹ I. Bolognesi (2023), *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁰ M. Cohen-Emerique (2017), *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educativa. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Gardolo (TN).

¹¹ P. Di Rienzo (2024), *Educazione e apprendimento degli adulti*, Carocci, Roma.

la loro missione formativa. A sancirne la configurazione giuridica e pedagogica contribuiscono le Linee guida emanate con Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015, che articolano le indicazioni contenute nel regolamento e ne dettagliano le implicazioni didattiche. I CPIA sono dunque istituzioni scolastiche con piena autonomia didattica, organizzativa e amministrativa.

La loro articolazione territoriale su base provinciale li qualifica come nodi centrali di una rete educativa più ampia, in dialogo costante con scuole superiori, enti locali, servizi sociali, terzo settore, strutture penitenziarie e realtà migratorie. Sotto questa chiave di lettura, il CPIA non è solo luogo di istruzione, ma luogo pedagogico a forte valenza interculturale impegnato nella mediazione tra diritti formativi e percorsi di vita interrotti, marginali o che non hanno mai potuto attuarsi per mancanza di possibilità nei luoghi di origine.

Parte della vita dei CPIA alterna il bisogno e l'urgenza di aiutare gli stranieri richiedenti asilo a raggiungere il livello A2 secondo il QCER, al desiderio di fornire un'adeguata istruzione, elementi di intercultura e educazione che richiedono necessariamente più tempo di quello a loro disposizione. Non solo, negli anni la scuola dei CPIA ha cambiato volto: da simbolo della lotta contro l'analfabetismo italiano a culla dell'intercultura con migranti di tutte le origini che oltre a imparare l'italiano cercano nuovi sviluppi per il proprio futuro nel contesto italiano, senza dimenticare i minori italiani e concittadini che ancora affluiscono in queste scuole con funzione contro la dispersione scolastica¹².

A questo quadro si aggiunge in modo sempre più significativo la presenza dei minori stranieri non accompagnati, per i quali i CPIA rappresentano spesso uno dei primi e più stabili presidi educativi e relazionali nel percorso di integrazione, orientamento e ricostruzione di traiettorie formative interrotte o mai avviate¹³. La presenza così massiccia di minori di tutte le origini comprese quelle italiani contribuiscono a cambiare la natura stessa dei CPIA che di fatto non sono più solo delle scuole per adulti; questa nuova utenza porterà inevitabilmente nei prossimi anni a ripensare nuovamente alle fondamenta di queste istituzioni non solo nei termini di accoglienza ma anche nell'apparato didattico e formativo.

Il paradosso centrale che caratterizza l'esperienza dei CPIA è quello di un'istituzione nata per ridurre le disuguaglianze e abbattere le frontiere educative, ma che continua a operare ai margini del sistema formativo, tanto sul piano simbolico quanto su quello materiale. L'opinione pubblica ancora oggi non sembra conoscere in modo approfondito i CPIA e ancora meno la loro veste istituzionale di scuola, ignorando la pluralità dell'utenza e la complessità delle competenze introdotte dai docenti, oltre che a coglierne nella sua interezza la risorsa che rappresentano per il territorio italiano¹⁴.

A fronte di una missione inclusiva e democratica, i CPIA affrontano ostacoli concreti legati alla frammentazione territoriale dell'offerta, al numero esiguo del personale docente, all'inadeguatezza delle sedi e alla scarsa integrazione nei piani di sistema. Dal

¹² F. Biondi Dal Monte, S. Frega (2024), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, Il Mulino, Bologna.

¹³ L. Cerrocchi, E. Porcaro (2023), *Minori stranieri non accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁴ F. Malagnini, I. Deiana (2023), *Tra conferme e sorprese: i bisogni formativi dei docenti dei CPIA*, *Italiano LinguaDue*, 15(2), pp. 328-343.

punto di vista pedagogico, l'esperienza dei CPIA si configura come uno spazio di frontiera. Come osserva Demetrio¹⁵ l'età adulta è attraversata da passaggi, soglie, transizioni che richiedono nuove forme di apprendimento, e la formazione assume la forma di un processo riflessivo e narrativo di ricostruzione del sé. Benedetti, Demetrio e Favaro, Di Rienzo, Mezirow¹⁶ interpretano la scuola interculturale come un luogo di incontro, confronto e negoziazione tra storie e appartenenze. In questa prospettiva, i CPIA possono essere letti come contesti in cui biografie interrotte, migrazioni, vulnerabilità sociali e percorsi formativi discontinui vengono rielaborati attraverso pratiche di alfabetizzazione, mediazione linguistico-culturale e riconoscimento delle soggettività e unicità individuali.

Un elemento centrale del modello CPIA è il Patto Formativo Individuale, previsto dal DPR 263/2012 e dettagliato nelle Linee guida del 2015 (MIUR, 2015). Esso consente di personalizzare i percorsi formativi attraverso il riconoscimento dei crediti formativi e delle competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali. Il processo di identificazione, valutazione e attestazione delle competenze pregresse risponde all'obiettivo di valorizzare i saperi incorporati nelle esperienze di vita e di rendere i percorsi realmente significativi rispetto alle conoscenze che già hanno acquisito.

La fruizione a distanza (FAD), prevista entro il limite massimo del 20% del monte ore complessivo dei percorsi (DPR 263/2012), introduce una dimensione di flessibilità che mira a conciliare tempi di studio, lavoro e cura familiare e al contempo a creare un ambiente tecnologico che favorisca la didattica¹⁷.

La presenza dei CPIA all'interno delle istituzioni penitenziarie costituisce un ulteriore ambito di complessità. Il DPR 263/2012 attribuisce ai CPIA la responsabilità dei percorsi di primo livello e di alfabetizzazione linguistica negli istituti di pena, mentre i percorsi di secondo livello restano incardinati presso gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Tuttavia, la concreta realizzazione di una continuità formativa risulta spesso ostacolata da vincoli logistici, dalla discontinuità dei percorsi dettata dai tempi e dagli spostamenti della detenzione e da carenze di coordinamento interistituzionale.

In conclusione, i CPIA rappresentano un esperimento educativo unico nel panorama scolastico italiano. La loro natura ibrida, al crocevia tra scuola, welfare e politica migratoria, li rende allo stesso tempo fondamentali e vulnerabili. In un Paese in cui le disuguaglianze territoriali, economiche e culturali si acuiscono, la funzione dei CPIA come presidi di cittadinanza attiva, alfabetizzazione e coesione sociale andrebbe riconosciuta e valorizzata ben oltre la logica emergenziale o residuale che troppo spesso ne ha guidato la governance. Investire nei CPIA significa investire in una scuola che non rinuncia a nessuno, nemmeno a chi è arrivato tardi.

¹⁵ D. Demetrio (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma.

¹⁶ F. Benedetti (2019), *Presentazione*, in M. Borri, S. Calzone (a cura di), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 7-10; Demetrio D. - Favaro G. (2004²), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano; P. Di Rienzo (2024), *Educazione e apprendimento degli adulti*, Carocci, Roma; J. Mezirow (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

¹⁷ A. Fadda (2019), *Scuola digitale: l'ambiente di apprendimento Moodle applicato ad un CPIA, Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 375-402.

3. La struttura del CPIA: margini del centro

L'organizzazione interna dei CPIA rivela un assetto complesso e articolato che, pur rispondendo a una logica di flessibilità e adattamento territoriale, produce in molti casi una condizione strutturale di marginalità. La frammentazione in plessi e sedi associate, spesso ospitati in edifici scolastici non originariamente pensati per l'educazione degli adulti, genera una disomogeneità diffusa che si riflette non solo nella qualità dell'offerta formativa, ma anche nella percezione pubblica dell'istituzione stessa. I CPIA non godono di strutture autonome e identitarie nella maggior parte dei casi: molte sedi sono ricavate in spazi residuali, talvolta condivisi con altri ordini scolastici o collocati in zone periferiche o logisticamente svantaggiate, rendendo complessa sia la gestione quotidiana che la costruzione di un'identità riconoscibile. La mancanza di un luogo "proprio" si traduce, nei fatti, in una debolezza simbolica che ostacola la legittimazione dei CPIA come scuole a tutti gli effetti, alimentando un senso di provvisorietà e invisibilità istituzionale.

Questa condizione di marginalità strutturale è particolarmente evidente in contesti come quello ligure, dove la geografia regionale impone sfide aggiuntive. Diversi plessi sono situati nell'entroterra, in località non servite adeguatamente dai trasporti pubblici, rendendo difficoltosa la frequenza soprattutto per chi dipende da mezzi non propri o è vincolato da orari di lavoro. La programmazione serale di molte attività didattiche, pur pensata per favorire la conciliazione con gli impegni lavorativi degli adulti, si scontra con la realtà di un territorio scarsamente collegato e con la percezione di insicurezza che caratterizza gli spostamenti in orari notturni. Questa difficoltà non solo limita l'accesso materiale all'istruzione, ma rischia anche di compromettere la continuità dei percorsi, in un sistema che già fatica a trattenere e a mantenere alta l'attenzione all'apprendimento dell'utenza adulta. Ciò avviene anche a causa delle pressioni esterne legate a esigenze amministrative e giuridiche imminenti, quali il ricongiungimento familiare, il rilascio del permesso di soggiorno permanente o l'ottenimento della cittadinanza, che spesso non consentono ai migranti di disporre del tempo necessario per apprendere la nuova lingua in modo disteso. Tali condizioni, se da un lato possono rappresentare un fattore motivazionale, dall'altro alimentano una dimensione di "fretta" che rischia di entrare in tensione con i tempi fisiologici dell'apprendimento.

In altri casi, la collocazione dei CPIA in quartieri centrali o di pregio non garantisce una maggiore integrazione con il tessuto urbano e sociale. Al contrario, la loro presenza può diventare oggetto di tensione e conflitto, come testimoniano episodi¹⁸, in cui si è registrata una forma di "iper-visibilità negativa" da parte della comunità residente. In alcuni quartieri genovesi, ad esempio, si è assistito alla diffusione di narrazioni stereotipate che associano la presenza degli studenti dei CPIA a un presunto aumento del degrado o della criminalità. In queste situazioni, la scuola diventa bersaglio di dinamiche di esclusione simbolica, subendo pressioni per lo spostamento o la chiusura delle sedi,

¹⁸ Il disegno della ricerca a cui si fa riferimento, gli strumenti (focus group con dirigenti e docenti dei CPIA liguri, questionario, ricerca-azione-formazione) e i primi risultati dell'indagine esplorativa sono disponibili nel contributo S. Pisano, *Strategie di accoglienza e orientamento nei CPIA: un'analisi per contrastare la dispersione scolastica in Liguria*, in G. Moretti, G. Benvenuto, E. Gulbay, A. La Marca, A. Morini (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, Quaderni del Dottorato SIRD, 9, Pensa MultiMedia, Lecce, 2025, pp. 291-302.

come se la sua funzione inclusiva fosse incompatibile con l'identità del territorio ospitante. Questa dinamica paradossale mette in luce quanto i CPIA, pur agendo da agenti di coesione sociale, siano percepiti come "fuori posto" anche quando operano nel cuore delle città.

Tale percezione distorta si riflette anche nelle pratiche di collaborazione (o di mancata collaborazione) con le reti educative e sociali locali. In molte situazioni, la scuola è chiamata a supplire a una carenza di politiche integrate, trovandosi a operare in solitudine rispetto a problematiche complesse come l'inserimento socio-lavorativo, l'accesso ai servizi o la partecipazione culturale.

Un esempio significativo riguarda l'esclusione degli studenti privi di cittadinanza da attività sportive agonistiche: nonostante la loro partecipazione attiva al percorso formativo e la loro presenza consolidata sul territorio, molti non possono accedere a federazioni sportive o competizioni ufficiali, rimanendo così esclusi da importanti spazi di socializzazione e integrazione. In queste condizioni, il CPIA si trova nella posizione contraddittoria di essere un luogo altamente inclusivo all'interno, ma scarsamente supportato da un contesto esterno che non sempre riconosce il valore delle sue pratiche educative.

Questo scollamento tra intenzionalità pedagogica e vincoli sistemici produce effetti tangibili anche nella vita quotidiana degli studenti. Non è raro che, in assenza di mediazioni efficaci o di spazi di aggregazione comuni, si formino all'interno delle classi dei gruppi informali basati su affinità culturali o linguistiche. Tali dinamiche, se da un lato rispondono a un bisogno di sicurezza e riconoscimento, dall'altro rischiano di dar vita a fenomeni di auto-segregazione, dove la possibilità di confronto interculturale viene ridotta a favore della riproduzione di comunità chiuse, si pensi in particolar modo ai minori stranieri non accompagnati che vivono nelle comunità.

Si tratta di una forma di marginalità "nel margine": studenti che, pur partecipando formalmente al percorso scolastico, rimangono esclusi da una reale dinamica di scambio e di appartenenza, rivelando i limiti delle strategie inclusive quando non sono supportate da un ecosistema educativo ampio e coeso¹⁹.

In definitiva, la marginalità dei CPIA non è solo una questione geografica o logistica, ma un fatto culturale e politico. Essa si manifesta in modi diversi: nell'inadeguatezza degli spazi, nella debolezza delle reti territoriali, nella diffidenza sociale, nella mancanza di investimenti strutturali, nella retorica che continua a rappresentarli come "scuole per stranieri". Affinché i CPIA possano davvero agire come presidi di cittadinanza attiva e di trasformazione sociale, è necessario ripensare radicalmente il loro ruolo all'interno del sistema scolastico italiano, non come istituzioni residuali o emergenziali, ma come veri e propri laboratori pedagogici al servizio della collettività.

¹⁹ L. Agostinetto (2013), *Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali*. in M. Cornacchia, E. Madriz (a cura di), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 87-99.

Ripensare le frontiere dell'educazione

Gli approfondimenti dei precedenti paragrafi confermano l'evoluzione dei sistemi di istruzione (che sono coinvolti già dal sistema integrato 06 sino a interessare i percorsi universitari e di perfezionamento) che sono chiamati ad interpretare nuove funzioni sociali e culturali. La scuola è in continua evoluzione e chiede a sé stessa e alle comunità di riferimento la comprensione delle proprie frontiere (siano essere costruite dall'interno e imposte dall'esterno), dimostrandosi flessibile ai cambiamenti e ricettiva verso l'introduzione di nuove visioni, nuove metodologie, o al recupero e rilancio di alcune che hanno segnato precedenti epoche. In modo particolare i CPIA possono assumere una vocazione sempre più educativa, proponendo linee di accoglienza e intervento non solamente votate alla prestazione linguistica (pur necessaria e funzionale) ma alla presa in carica della persona, della sua storia di vita e di quella della sua famiglia (presente, distante o in attesa di ricongiungimento).

Anche l'insegnante, in questo senso, è coinvolto in questa revisione concettuale e culturale e ciò chiama in causa non soltanto l'impegno personale dei docenti ma tutta la filiera della formazione e della ricerca didattica, anche disciplinare.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2013), *Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali*. in M. Cornacchia, E. Madriz (a cura di), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 87-99.
- Aru S., Corsale A., Tanca M. (2013), *Percorsi migratori della contemporaneità. Forme, pratiche, territori*, CUEC, Cagliari.
- Benedetti F. (2019), *Presentazione*, in Borri M., Calzone S. (a cura di), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 7-10.
- Biondi Dal Monte F., Frega S. (2024), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, Il Mulino, Bologna.
- Bolognesi I. (2023), *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*, FrancoAngeli, Milano.
- Borri M., Calzone S. (2019), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Pisa.
- Boschi C. (2025), *L'educazione comparata nell'intercultura*, Unicopli, Milano.
- Carling, J., Schewel K. (2018), Revisiting aspiration and ability in international migration, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), pp. 945-963. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384146>
- Caritas Italiana & Fondazione Migrantes, (2023), *Liberi di scegliere se migrare o restare, XXXII Rapporto Immigrazione*, Roma.
- Carling, J., Schewel K. (2018), Revisiting aspiration and ability in international migration, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), pp. 945-963. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384146>

- Cerrocchi L., Porcaro E. (2023), *Minori stranieri non accompagnati: orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano.
- Cohen-Emerique M. (2017), *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educativa. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Gardolo (TN).
- Curci S., Nanni A. (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna.
- Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti*, a norma dell'art. 64, comma 4, del D.L. 25 giugno 2008, n. 112, conv. con L. 6 agosto 2008, n. 133, Gazzetta Ufficiale n. 47 del 25 febbraio 2013.
- Demetrio D. (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma.
- Demetrio D. - Favaro G. (2004²), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Rienzo P. (2024), *Educazione e apprendimento degli adulti*, Carocci, Roma.
- Fadda A. (2019), *Scuola digitale: l'ambiente di apprendimento Moodle applicato ad un CPIA*, Italiano LinguaDue, n. 1, pp. 375-402.
- Geertz C. (1998), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.
- Grillo G. (1998), *Noi visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*, EMI, Bologna.
- Malagnini F., Deiana I. (2023), *Tra conferme e sorprese: i bisogni formativi dei docenti dei CPIA*, Italiano LinguaDue, 15(2), pp. 328-343, <https://doi.org/10.54103/2037-3597/21953>.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Milani M. (2017), *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- MIUR (2015), *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA*, Roma (Decreto Interministeriale 12 marzo 2015).
- Nanni A. (2001), *Decostruzione e interculturalità*, EMI, Bologna.
- ONU (1948), Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, Parigi, 10 dicembre 1948.
- Pisano S. (2025), *Strategie di accoglienza e orientamento nei CPIA: un'analisi per contrastare la dispersione scolastica in Liguria*, in G. Moretti, G. Benvenuto, E. Gulbay, A. La Marca, A. Morini (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, Quaderni del Dottorato SIRD, 9, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 291-302.
- Prisco G. (2021), *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovani con background culturale migratorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Salinaro M. (2024), *Vivere migrante. Spunti e riflessioni per una pedagogia delle migrazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Scialdone A., Aru S. (2024), *Educare alla cittadinanza nei contesti interculturali. Territori e prospettive di integrazione di studenti con background migratorio*, Carocci, Roma.

PLURILINGUISMO MONTANO E INTEGRAZIONE LINGUISTICA: UNA RICOGNIZIONE PEDAGOGICA SULLE COMUNITÀ LADINE, MÒCHENE E CIMBRE¹

Elisa Zane*

Università degli Studi eCampus

Cristian Righettini**

Università degli Studi eCampus



Le comunità montane del Trentino rappresentano un laboratorio linguistico e culturale unico nel panorama europeo, caratterizzato dalla coesistenza di varietà linguistiche minoritarie quali il ladino, il mòcheno e il cimbro. Questo scenario offre un'opportunità fertile per sviluppare modelli pedagogici innovativi volti alla crescita dei discenti di seconda lingua (L2), sfruttando le dinamiche sociolinguistiche autoctone come risorsa educativa. Il presente contributo mira ad esplorare, attraverso un'esplorazione di studi di caso ed esperienze scolastiche, le strategie formative fondate sull'interazione tra lingue locali e italiano/L2, mettendo in luce le pratiche del *translanguaging*, dell'immersione linguistica e della valorizzazione dei saperi tradizionali come strumenti di coesione sociale.

The mountain communities of Trentino represent a unique linguistic and cultural laboratory in Europe, characterised by the coexistence of minority languages such as Ladin, Mòcheno and Cimbrian. This multilingual environment offers a fertile opportunity to develop innovative pedagogical models aimed at the growth of second language (L2) learners, exploiting indigenous socio-linguistic dynamics as an educational resource. This pedagogical contribution aims to explore, through case studies and school experiences in the Ladin, Mòcheno and Cimbrian areas, training strategies based on the interaction between local languages and Italian/L2, highlighting the

* Elisa Zane, Ricercatrice in PAED-01/A presso l'Università degli Studi eCampus. Gli interessi di ricerca vertono sui temi della pedagogia della salute, dell'educazione degli adulti, della sostenibilità ambientale e della pedagogia dell'intelligenza artificiale. Tra le ultime pubblicazioni: *Pedagogy and artificial intelligence: exploring uncharted territories in the pursuit of a human-centered existence* (Pensa MultiMedia, 2024); *Outdoor Education e innovazione tecnologica, tra realtà aumentata e Intelligenza Artificiale* (Pensa MultiMedia, 2025), *L'educazione riflessiva e l'integralità della formazione: una prospettiva per lo sviluppo delle competenze professionali in sanità* (IUSVE, 2025). Mail: elisa.zane@unicampus.it

** Cristian Righettini, Professore Associato in PAED-01/A presso l'Università degli Studi eCampus, dove insegna Pedagogia generale e sociale. I suoi temi di ricerca afferiscono alla pedagogia dell'ambiente, all'umanizzazione delle cure, all'educazione estetica per la comunità educante. Tra le ultime pubblicazioni: *Pedagogical reflection and transition: human, environmental and social* (Pensa MultiMedia, 2025). Mail: cristian.righettini@ecampus.it

¹ Questo articolo nasce dalla collaborazione e dal dialogo tra i due autori. In particolare, i paragrafi 1, 2 e 3 sono stati elaborati da Cristian Righettini; i paragrafi 4, 5, 6 sono stati elaborati da Elisa Zane.

practices of translanguaging, language immersion and the enhancement of traditional knowledge as tools for social cohesion.

Parole chiave: Riflessione pedagogica, Plurilinguismo, Inclusione linguistica, Pedagogia interculturale, Comunità montane.

Key words: Pedagogical reflection, Multilingualism, Linguistic inclusion, Intercultural pedagogy, Mountain communities.

Introduzione

Il tema del plurilinguismo montano nelle comunità ladine, mòchene e cimbre si colloca all'interno di un quadro complesso, in cui la tutela delle minoranze linguistiche si intreccia con dinamiche di riconoscimento e inclusione politica, sociale, educativa e culturale. Queste comunità, localizzate principalmente nelle valli dolomitiche e trentine, rappresentano un laboratorio privilegiato per osservare come le lingue minoritarie possano convivere con l'italiano e il tedesco, in un contesto di bilinguismo istituzionale e plurilinguismo individuale².

Dal punto di vista normativo, la cornice è definita dalla Legge 482/1999 sulla tutela delle minoranze linguistiche storiche e dalle disposizioni statutarie delle Province autonome di Trento e Bolzano, che riconoscono ai cittadini ladini, mòcheni e cimbri il diritto di conservare e trasmettere la propria lingua e cultura, anche attraverso la scuola e i media³. Questo quadro giuridico, pur garantendo diritti fondamentali, si confronta con la sfida della vitalità linguistica, spesso minacciata da processi di assimilazione e da una ridotta trasmissione intergenerazionale⁴.

Dal punto di vista sociolinguistico, il ladino si caratterizza per una tradizione di plurilinguismo istituzionalizzato, che ha favorito la coesistenza di più repertori linguistici e la costruzione di identità plurali. Il mòcheno, invece, rappresenta una varietà germanofona conservativa, con tratti tipici dell'alto tedesco medio, che si trova oggi in una condizione di forte contatto con l'italiano e il trentino, con conseguenti fenomeni di interferenza e *code-switching*⁵. Infine, il cimbro, parlato in aree ristrette come Luserna, è considerato una lingua a rischio critico, con un numero molto limitato di parlanti e una trasmissione familiare ormai ridotta⁶.

² Cfr. R. Videsott (2021), *Plurilinguismo nell'area ladina dell'Alto Adige. Quando plurilinguismo istituzionale e individuale si intrecciano*, in «DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura», 2021, (1), pp. 55-83.

³ Legge 15 dicembre 1999, n. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*.

⁴ Cfr. M. Brenzinger et All. (2003), *Language Vitality and Endangerment. Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages*, Paris, 10-12 March 2003, in: <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>

⁵ Cfr. F. Cognola (2024), *Il mòcheno*, in «Linguistik online», 130, 6/24, in <http://dx.doi.org/10.13092/lo.129.11150>

⁶ Cfr. V. Dell'Aquila, G. Iannàccaro, S. Rasom, (2022) (a cura di), *CLAM 2021. Cimbri, LAdini, Mòcheni. Ragioni, aspettative e risvolti di un'inchiesta sociolinguistica per le lingue di minoranza*, Istitut Cultural Ladin, Sèn Jan/San Giovanni di Fassa.

In questo scenario, la questione pedagogica assume un ruolo centrale: la scuola e le istituzioni formative diventano spazi decisivi per sostenere la vitalità linguistica, promuovere l'integrazione interculturale e rafforzare la consapevolezza identitaria. La cornice del problema, dunque, non è soltanto linguistica, ma anche etica e politica, poiché riguarda il diritto delle comunità a mantenere la propria voce nel concerto delle culture europee.

1. Le comunità montane del Trentino come laboratorio linguistico e culturale

Le comunità ladine, mòchene e cimbre del Trentino costituiscono un laboratorio linguistico e culturale di rilevanza europea, in cui la coesistenza di più codici linguistici si intreccia con pratiche educative, istituzionali e comunitarie. La loro specificità risiede non solo nella pluralità dei repertori linguistici – che spaziano dal ladino dolomitico al mòcheno di origine bavarese fino al cimbro di matrice alto-tedesca – ma anche nella capacità di mantenere identità culturali distinte pur vivendo in un contesto di forte interazione con l'italiano e il tedesco standard⁷.

Queste comunità rappresentano un caso raro in Europa, poiché la loro sopravvivenza linguistica non è affidata unicamente alla trasmissione familiare, ma è sostenuta da istituti culturali e scolastici dedicati, che fungono da centri di ricerca, documentazione e promozione⁸. Dal punto di vista pedagogico, il Trentino⁹ si configura come un "laboratorio di convivenza plurilingue", in cui la scuola trasmette competenze linguistiche, ma è anche luogo di educazione interculturale, pratiche inclusive e cittadinanza attiva. La dimensione montana conferisce a queste comunità un ulteriore elemento di unicità: la relazione tra territorio e lingua; il Trentino, infatti, è un crocevia di riflessione sul rapporto tra lingua, ambiente e identità, offrendo spunti di ricerca che travalicano i confini locali per inserirsi nel dibattito europeo sulla diversità linguistica e culturale¹⁰.

Le ricerche sociolinguistiche più recenti, come il Progetto CLaM 2021¹¹, hanno mostrato come queste lingue, pur considerate a rischio dall'UNESCO, mantengano una vitalità significativa grazie alla trasmissione familiare e al sostegno di istituti culturali e scolastici¹². Dal punto di vista educativo, queste lingue assumono un valore strategico. Esse non sono soltanto strumenti di comunicazione, ma veicoli di memoria storica, identità culturale e saperi locali. La loro presenza nei *curricula* scolastici e nei progetti di

⁷ Cfr. <https://www.regione.taa.it/Argomenti/Minoranze-linguistiche>, ultima consultazione 23/10/2025.

⁸ Cfr. <https://www.cultura.trentino.it/Appuntamenti/Giovani-e-Minoranze-linguistiche-tra-tradizione-e-innovazione>, ultima consultazione 23/10/2025.

⁹ Cfr. L. Blanco, (2020) (a cura di), *Autonomie speciali e regionalismo in Italia*, il Mulino, Bologna.

¹⁰ Cfr. S. Goglio, R. Gubert, A. Paoli, (1979), *Etnie tra declino e risveglio*, Franco Angeli, Milano.

¹¹ Cfr. V. Dell'Aquila, G. Iannàccaro, S. Rasom, (2022) (a cura di), *CLAM 2021...cit.*

¹² Cfr. <https://www.rainews.it/tgr/trento/video/2022/12/tnt-minoranze-lingue-mocheno-ladino-cimbro-CLAM-4e4e5168-233d-4a30-b450-a8fa5b4e41a9.html>, ultima consultazione 23/10/2025.

educazione interculturale consente di sviluppare nei giovani una consapevolezza plurilingue che va oltre la semplice competenza linguistica, favorendo atteggiamenti di apertura e rispetto verso la diversità¹³.

2. Il plurilinguismo montano come opportunità per sviluppare modelli pedagogici innovativi e inclusivi

La montagna, con la sua dimensione di territorio periferico ma culturalmente denso, diventa un laboratorio privilegiato per sperimentare pratiche di inclusione¹⁴, la condizione montana rende evidente che la sopravvivenza e la crescita delle comunità dipendono dalla cooperazione e dalla valorizzazione delle differenze, principi che trovano un corrispettivo diretto nella pedagogia inclusiva¹⁵. Il progetto Trentino Trilingue, ad esempio, ha suggerito come l'insegnamento potenziato delle lingue (italiano, tedesco, inglese, accanto alle lingue minoritarie) favorisca non solo competenze linguistiche, ma anche atteggiamenti di apertura interculturale e capacità di confronto critico¹⁶.

La letteratura pedagogica evidenzia come il plurilinguismo, se integrato in una prospettiva inclusiva, possa diventare un dispositivo metodologico per la costruzione di comunità educanti più giuste e partecipative¹⁷. La presenza simultanea di più codici linguistici, radicati nella storia e nella vita quotidiana delle comunità¹⁸, offre un terreno privilegiato per sviluppare competenze cognitive, interculturali e sociali che vanno ben oltre l'acquisizione di abilità comunicative¹⁹. L'esposizione a più lingue favorisce lo sviluppo di consapevolezza metalinguistica, flessibilità cognitiva e capacità di *problem solving*, elementi che si traducono in un arricchimento complessivo dei percorsi formativi²⁰; parallelamente, tale impegno si colloca nel campo della formazione alle lingue minoritarie, un ambito che negli ultimi anni ha conosciuto un rinnovato interesse sia a livello accademico che istituzionale²¹.

¹³ Cfr. P. Cordin et All. (2021), *Guida per l'educazione al plurilinguismo con lingue locali. Proposte per il cimbrio, il ladino e il mòcheno*, Erickson, Trento.

¹⁴ Ad esempio, cfr. il progetto "La montagna inclusiva", https://www.tsm.tn.it/wp-content/uploads/2024/06/II-ed-La-montagna-inclusiva-Resoconto-pdf_1684937890.pdf

¹⁵ Cfr. P. Dusi, M. Majorano, P. Nitti, (2022), *Intrecciando linguaggi, tessendo cammini. Il plurilinguismo per la scuola inclusiva*, Edizioni Junior, Bergamo.

¹⁶ Cfr. <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Trentino-Trilingue-sistema-di-potenziamento-dell-insegnamento-delle-lingue>, ultima consultazione 23/10/2025.

¹⁷ Cfr. M. Ferrari, E. Ploner (a cura di) (2024), *Storie di inclusione. Il trilinguismo nella scuola dell'infanzia e primaria nelle valli ladine in provincia di Bolzano*, Scholé, Brescia.

¹⁸ Cfr. M. Piseri (a cura di) (2012), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Franco Angeli, Milano.

¹⁹ Cfr. M. Heller (a cura di) (2007), *Bilingualism: A Social Approach*, Palgrave Macmillan, London.

²⁰ Cfr. J. Cenoz, D. Gorter (2013), *Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages*, in «TESOL Quarterly», 47(3), 591–599.

²¹ Cfr. <https://pressroom.unitn.it/comunicato-stampa/lingue-di-minoranza-un-corso-apprenderle-e-insegnarle> e <https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/Comunicati/Formazione-avanzata-IALM-un-corso-dedicato-alle-lingue-minoritarie-germaniche> e <https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/Comunicati/Formazione-avanzata-IALM-un-corso-dedicato-alle-lingue-minoritarie-germaniche> ultima consultazione 23/10/2025.

Proprio la dimensione comunitaria e intergenerazionale del plurilinguismo rafforza ulteriormente il suo valore pedagogico. La trasmissione delle lingue minoritarie non avviene soltanto a scuola, ma anche nelle famiglie, nelle associazioni culturali e nelle pratiche quotidiane, creando un intreccio virtuoso tra educazione formale e informale; il plurilinguismo comunitario si configura come un paradigma educativo che coniuga radicamento territoriale e apertura globale, offrendo un modello replicabile per la costruzione di una cittadinanza plurale e inclusiva²².

3. Tra pluringuismo e mediazione educativa interculturale

Il percorso di riflessione sul plurilinguismo comunitario delle valli ladine, mòchene e cimbre si inserisce pienamente nel dibattito contemporaneo sulla pedagogia interculturale, che considera la diversità linguistica e culturale non come un ostacolo, ma come una risorsa per la costruzione di società inclusive e democratiche. La pedagogia interculturale²³, si fonda sul riconoscimento della pluralità come condizione strutturale della convivenza e sulla necessità di elaborare pratiche educative capaci di trasformare le differenze in opportunità di apprendimento.

Nelle valli ladine, mòchene e cimbre del Trentino, la compresenza di lingue minoritarie e maggioritarie ha favorito la costruzione di spazi educativi e comunitari in cui la diversità linguistica diventa occasione di dialogo e di riconoscimento reciproco. La diversità linguistica, se riconosciuta e integrata, diventa strumento di inclusione e cittadinanza attiva, il riconoscimento delle lingue d'origine degli studenti rafforza l'autostima, la motivazione e la partecipazione, creando un ambiente di apprendimento più equo²⁴.

Le lingue minoritarie del Trentino assumono un ruolo strategico: esse non solo preservano identità culturali, ma diventano mediatori pedagogici che favoriscono la comprensione reciproca e la costruzione di comunità inclusive²⁵. Le pratiche di *translanguaging* possono trasformare la pluralità linguistica in un dispositivo di dialogo e co-costruzione del sapere, superando la logica della separazione dei codici. Il *translanguaging* rappresenta una delle strategie più efficaci per integrare le lingue minoritarie nei percorsi educativi, lungi dall'essere una semplice alternanza di codici, esso si configura come una pratica pedagogica che consente agli studenti di utilizzare l'intero repertorio

²² Cfr. Consiglio d'Europa, <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>, ultima consultazione 23/10/2025.

²³ Cfr. A. Portera (2020), *Pedagogia interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, Laterza, Roma-Bari.

²⁴ Cfr. J. Cummins (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Tallinn.

²⁵ Cfr. O. García, L. Wei (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, London.

linguistico a disposizione per costruire significati, negoziare identità e sviluppare competenze metacognitive.

Dal punto di vista pedagogico, tali dinamiche favoriscono lo sviluppo di strategie di mediazione linguistica e di consapevolezza metalinguistica, elementi fondamentali per l'apprendimento di una L2; l'inserimento delle lingue minoritarie nei percorsi educativi consente agli studenti di sviluppare una maggiore sensibilità linguistica e culturale, rafforzando la loro capacità di apprendere ulteriori lingue seconde. Un ulteriore elemento di rilievo è la dimensione intergenerazionale: i giovani apprendono non solo attraverso la scuola, ma anche grazie al contatto con i parlanti nativi delle comunità, che trasmettono certamente lessico e strutture linguistiche, ma anche valori, narrazioni e pratiche culturali²⁶.

4. Strategie educative e pratiche didattiche nelle scuole trentine plurilingue

Le strategie educative e le pratiche didattiche sviluppate nelle comunità ladine, mòchene e cimbre del Trentino rappresentano un terreno privilegiato per osservare come il plurilinguismo possa essere tradotto in azioni educative efficaci. La scuola, in particolare, si configura come il principale spazio di mediazione, dove la pluralità linguistica non viene percepita come ostacolo, ma come risorsa per l'apprendimento e la crescita personale. Le pratiche più innovative si fondano su metodologie attive, come il cooperative learning, il *translanguaging* e l'uso di strumenti digitali per la documentazione e la valorizzazione delle lingue minoritarie, per costituire una strategia potente per integrare le lingue locali nei processi educativi, stimolando la creatività e la capacità di negoziare significati, evidenziando che la scuola rappresenta un presidio fondamentale per la continuità culturale²⁷.

Le comunità minoritarie del Trentino hanno sviluppato negli ultimi decenni una serie di esperienze scolastiche e formative che costituiscono veri e propri laboratori di educazione plurilingue. Un primo esempio significativo è rappresentato dalle scuole della Val di Fassa, dove il ladino è insegnato come disciplina curricolare e utilizzato in progetti interdisciplinari che coinvolgono storia, geografia e cultura locale: l'insegnamento del ladino può favorire nei giovani non solo la competenza linguistica, ma anche la consapevolezza di appartenere a una comunità plurale e aperta al dialogo²⁸.

Nelle valli mòchene, invece, le scuole hanno sperimentato percorsi di didattica bilingue in cui il mòcheno viene affiancato all'italiano e al tedesco.

Un caso documentato da F. Cognola evidenzia come l'uso del mòcheno in contesti scolastici favorisca la riflessione metalinguistica e il confronto tra sistemi linguistici, stimolando nei discenti strategie cognitive avanzate²⁹. Per quanto riguarda la comunità

²⁶ Cfr. P. Cordin (2011), (a cura di), *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e nell'università*, FrancoAngeli, Milano.

²⁷ Cfr. P. Cordin (2023), *La vitalità delle lingue di minoranza nel Trentino. Esiti della ricerca "CLaM (Cimbro Ladino Mòcheno) 2021"* in «STUDI TRENTINI. STORIA», 102:1 (2023), pp. 211-228.

²⁸ Cfr. R. Videsott (2021), *Plurilinguismo nell'area ladina dell'Alto Adige...cit.*

²⁹ Cfr. F. Cognola (2024), *Il mòcheno...cit.*

cimbra di Luserna, la scuola primaria ha avviato progetti di immersione linguistica parziale, in cui il cimbro viene utilizzato per attività laboratoriali e creative, come il teatro e la narrazione orale³⁰; queste esperienze mostrano come l'apprendimento delle lingue minoritarie possa essere reso vivo e motivante attraverso metodologie partecipative e intergenerazionali.

Conclusioni

Il percorso di analisi condotto consente di intravedere nel plurilinguismo comunitario non soltanto un fenomeno linguistico da preservare, ma un orizzonte di ampio respiro, capace di orientare la riflessione pedagogica verso forme più complesse, dialogiche e inclusive³¹.

Le esperienze delle comunità ladine, mòchene e cimbre del Trentino, lungi dall'essere relegate a un ruolo marginale, si offrono come laboratori epistemici in cui la pluralità linguistica diventa occasione di innovazione educativa, di coesione sociale e di rinnovata cittadinanza interculturale. L'identità educativa che ne scaturisce appare dunque complessa, poiché intreccia dimensioni cognitive, affettive e sociali; armonica, perché capace di integrare differenze senza annullarle; e giustamente plurale, in quanto fondata sul riconoscimento della dignità di ogni lingua e di ogni persona³².

Le piste future che si delineano non hanno carattere prescrittivo, ma si offrono come ipotesi di sviluppo.

Esse includono il consolidamento di pratiche didattiche innovative che permettono di superare la logica monolingue e di valorizzare l'intero repertorio linguistico degli studenti, richiamano altresì la necessità di rafforzare il patto educativo tra scuola e comunità, attraverso pratiche intergenerazionali e la valorizzazione dei saperi tradizionali, così da radicare l'apprendimento in esperienze autentiche e condivise³³.

Infine, si apre la prospettiva di un uso consapevole delle tecnologie digitali e multimediali, che possono ampliare gli spazi di apprendimento e garantire la trasmissione delle lingue minoritarie anche alle nuove generazioni, in un dialogo costante tra locale e globale³⁴.

³⁰ Cfr. P. Cordin (2011), (a cura di), *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e nell'università...*cit.

³¹ Cfr. M. Ferrari, M. Morandi (2024), (a cura di), *Pedagogie dell'esclusione. Pedagogie dell'inclusione*, Scholé, Brescia.

³² Cfr. P. Malavasi (2020), *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano.

³³ Cfr. E. Cognigni (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.

³⁴ Cfr. D. Mereu, M. Gazzola (2022), *Indagini sociolinguistiche e programmazione della politica linguistica per la tutela e promozione delle lingue di minoranza in Trentino*, in «Mondo Ladino», 45, 81-96.

Riferimenti bibliografici

- Blanco L., (2020) (a cura di), *Autonomie speciali e regionalismo in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Brenzinger M. et All. (2003), *Language Vitality and Endangerment. Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages*, Paris, 10-12 March 2003, in: <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>
- Cenoz J., Gorter D. (2013), Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages, in *TESOL Quarterly*, 47(3), 591–599.
- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.
- Cognola F. (2024), Il mòcheno, in *Linguistik online*, 130, 6/24, in <http://dx.doi.org/10.13092/lo.129.11150>
- Cordin P. (2011) (a cura di), *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e nell'università*, FrancoAngeli, Milano.
- Cordin P. et All. (2021), *Guida per l'educazione al plurilinguismo con lingue locali. Proposte per il cimbro, il ladino e il mòcheno*, Erickson, Trento.
- Cordin P. (2023), La vitalità delle lingue di minoranza nel Trentino. Esiti della ricerca “CLaM (Cimbro Ladino Mòcheno) 2021” in *STUDI TARENTINI. STORIA*, 102:1 (2023), pp. 211-228.
- Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Tallinn.
- Dell'Aquila V., Iannaccaro G., Rasom S., (2022) (a cura di), *CLAM 2021. Cimbri, LAdini, Mòcheni. Ragioni, aspettative e risvolti di un'inchiesta sociolinguistica per le lingue di minoranza*, Istitut Cultural Ladin, Sèn Jan/San Giovanni di Fassa.
- Dusi P., Majorano M., Nitti P., (2022), *Intrecciando linguaggi, tessendo cammini. Il plurilinguismo per la scuola inclusiva*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Ferrari M., Morandi M. (a cura di) (2024), *Pedagogie dell'esclusione. Pedagogie dell'inclusione*, Scholé, Brescia.
- Ferrari M., Ploner E. (a cura di) (2024), *Storie di inclusione. Il trilinguismo nella scuola dell'infanzia e primaria nelle valli ladine in provincia di Bolzano*, Scholé, Brescia.
- García O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, London.
- Goglio S., Gubert R., Paoli A., (1979), *Etnie tra declino e risveglio. Un'indagine sociologica sulla coscienza etnica nell'area dolomitica del Trentino-Alto Adige*, Franco Angeli, Milano.
- Heller M. (a cura di) (2007), *Bilingualism: A Social Approach*, Palgrave Macmillan, London.
- Legge 15 dicembre 1999, n. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*.
- Malavasi P. (2020), *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano.

- Mereu D., Gazzola M. (2022), Indagini sociolinguistiche e programmazione della politica linguistica per la tutela e promozione delle lingue di minoranza in Trentino, in *Mondo Ladino*, 45, pp. 81-96.
- Piseri M. (a cura di) (2012), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Franco Angeli, Milano.
- Portera A. (2020), *Pedagogia interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Videsott R. (2021), Plurilinguismo nell'area ladina dell'Alto Adige. Quando plurilinguismo istituzionale e individuale si intrecciano, in *DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*, 2021, (1), pp. 55-83.

Riferimenti sitografici

- <https://cimbro-ladino-mocheno-2021.lett.unitn.it/>
- <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>
- <https://www.cultura.trentino.it/Appuntamenti/Giovani-e-Minoranze-linguistiche-tra-tradizione-e-innovazione>
- <https://www.iltquotidiano.it/articoli/al-muse-di-trento-si-parlano-11-lingue-diverse-verso-linclusione-e-la-multiculturalita/>
- <https://pressroom.unitn.it/comunicato-stampa/lingue-di-minoranza-un-corso-apprenderle-e-insegnarle>
- <https://www.radioetv.it/2023/09/01/la-sfida-della-globalizzazione-per-le-minoranze-linguistiche-del-trentino/>
- <https://www.rainews.it/tgr/trento/video/2022/12/tnt-minoranze-lingue-mocheno-ladino-cimbro-CLAM-4e4e5168-233d-4a30-b450-a8fa5b4e41a9.html>
- <https://www.regione.taa.it/Argomenti/Minoranze-linguistiche>
- https://www.tsm.tn.it/wp-content/uploads/2024/06/II-ed-La-montagna-inclusiva-Resoconto-pdf_1684937890.pdf
- <https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/Comunicati/Formazione-avanzata-IALM-un-corso-dedicato-alle-lingue-minoritarie-germaniche>
- <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Trentino-Trilingue-sistema-di-potenziamento-dell-insegnamento-delle-lingue>

FRONTIERE EDUCATIVE E SCUOLE DI MONTAGNA

Sara Maria Carolina Trevisan*

Università Lumière 2, Lione



Il saggio analizza le esperienze scolastiche di S. Bosonetto in Valle d'Aosta nel secondo dopoguerra, mettendole in relazione con il metodo di C. Freinet. In un contesto di isolamento geografico e transizione linguistico-culturale, queste pratiche didattiche nelle scuole di montagna si configurano come una resistenza pedagogica. Attraverso l'analisi di documenti d'archivio e giornalini scolastici, il lavoro ricostruisce come questi villaggi siano diventati "confini culturali" dove si sperimentava una traduzione pedagogica. Questa integrava l'esperienza quotidiana dei bambini, figli di contadini, con un'educazione critica, laboratoriale e cooperativa. L'approccio valorizzava la lingua materna, la memoria collettiva e il paesaggio come risorsa didattica, discostandosi dai modelli trasmissivi. L'eredità dei due maestri riafferma la scuola come presidio di democrazia e giustizia sociale nei territori periferici e rurali.

The present contribution analyzes the educational experiences of S. Bosonetto in the Aosta Valley in the post-war period, linking them to the C. Freinet method. In a context marked by geographical isolation and linguistic-cultural transition, these teaching practices in mountain schools are configured as a form of pedagogical resistance. Through the analysis of archival documents and school newspapers, the work reconstructs how these villages became "cultural borders" where a pedagogical translation was experimented. This integrated the daily experience of the children, who were the sons and daughters of farmers, with a critical, workshop-based, and cooperative education. The approach valued the mother tongue, collective memory, and the landscape as a didactic resource, moving away from the prevailing transmissive models. The legacy of the two masters reaffirms the school as a bulwark of democracy and social justice in peripheral and rural territories.

Parole chiave: Scuola rurale, Pedagogia Freinet, Sergio Bosonetto, Frontiere educative, Valle d'Aosta.

Key words: Rural school, Freinet Pedagogy, Sergio Bosonetto, Educational frontiers, Valle d'Aosta.

* Ricercatrice di pedagogia, presso l'Università Lumière 2 di Lione. Mail: s.trevisan@mail.scuole.vda.it

1. La scuola al confine tra ritorno alla normalità e spinta all'innovazione

Il dibattito sulla scuola rurale e di montagna ha storicamente oscillato tra la sua percezione come luogo di marginalità e la sua celebrazione come un irripetibile laboratorio pedagogico. Nel panorama educativo italiano del secondo dopoguerra, un periodo segnato dalla ricostruzione materiale e morale del Paese, le piccole scuole alpine hanno rappresentato un punto focale di sperimentazione, spesso condotta da maestri che incarnavano figure di intellettuali organici al territorio.

Il presente saggio si propone di analizzare in profondità l'esperienza di Sergio Bosonetto (1927-1983) in Valle d'Aosta, un contesto geopolitico e sociolinguistico unico, caratterizzato da un'autonomia speciale e da una complessa eredità storica lasciata dal fascismo, in particolare in relazione alla questione linguistica.

L'obiettivo primario è dimostrare come l'azione di Bosonetto, attraverso l'adozione e la risignificazione delle tecniche del maestro francese Célestin Freinet¹ (1896-1966), abbia trasformato le scuole plurigrado di montagna da presidi di assistenza a centri di produzione culturale e democrazia partecipata. La Valle d'Aosta non è solo un confine geografico; essa funge da vera e propria frontiera educativa, dove la pedagogia attiva si confronta con l'oralità, la cultura contadina e le dinamiche di minoranza linguistica.

L'indagine si avvale dell'analisi storico-pedagogica delle pratiche didattiche di Bosonetto, focalizzando l'attenzione su luoghi simbolici come la scuola di Saint-Rhémy-en-Bosses e altri villaggi di montagna, tipici esempi di comunità alpine in transizione economica e culturale.

2. Tra isolamento, bilinguismo forzato e ricostruzione post-fascista

Per comprendere appieno il valore innovativo del lavoro del maestro Bosonetto, è indispensabile inquadrare il contesto valdostano del secondo dopoguerra. La Valle d'Aosta usciva da un ventennio di nazionalizzazione scolastica e forzata italianizzazione, imposta dal regime fascista per annullare la storica identità francofona e la cultura autoctona.

Eravamo al tempo del «Fascio»: feci la mia prima classe nell'anno 1927. Allora, l'insegnamento era un insegnamento tradizionale e si faceva ancora del francese, mentre nelle scuole elementari dello Stato non lo si faceva più. Avevamo un libro, il «*Chez-nous*», che ci veniva consegnato alle quattro e facevamo francese dalle quattro alle quattro e mezza. E poi il libro veniva ritirato dalla maestra che ci diceva... se mai ci avessero chiesto se facevamo francese di non dirlo perché era proibito².

¹ S. Bosonetto (1960). *Il metodo Freinet in Italia e la cooperazione educativa*, in «Quaderni di Cooperazione Educativa», n. 4, Firenze, La Nuova Italia.

² Musumeci Editeur (a cura di) (1985), *L'école d'autrefois en Vallée d'Aoste*, Aosta, Musumeci Editeur, cit., p. 196. Traduzione dal testo originale in francese a cura di Sara Trevisan: *On était au temps du « Fascio » : j'ai fait ma première classe l'an 1927. Alors, l'enseignement était un enseignement traditionnel et on faisait encore du français tandis que dans les élémentaires de l'Etat, on ne le faisait plus. On avait un livre, le « Chez-nous », qui nous venait consigné à quatre heures et on faisait de quatre heures à quatre*

La cancellazione dell'identità francofona e francoprovenzale non si limitò alle sole mura scolastiche, ma assunse le caratteristiche di una radicale riscrittura del paesaggio geografico e antropologico attraverso una massiccia opera di italianizzazione forzata della toponomastica. Il culmine di tale strategia di assimilazione geopolitica fu raggiunto con il regio decreto 22 luglio 1939, n. 1442, che impose la riduzione in forma italiana delle denominazioni di trentadue comuni della provincia³.

Questa ridefinizione cartografica si tradusse spesso in traduzioni letterali o in conversioni fonetiche forzate che stravolgevano la memoria storica dei luoghi: Courmayeur divenne così Cormaioire, Morgex fu mutata in Valdigna d'Aosta, Villeneuve si trasformò in Porta Littoria e la stessa Saint-Rhémy, dove avrebbe poi insegnato il maestro Bosonetto, venne ribattezzata San Remigio⁴. La sostituzione dei cartelli stradali, degli annulli postali e dei registri ufficiali puntava a recidere il legame ancestrale della popolazione con il proprio territorio, estirpando la lingua nativa finanche dalla geografia visiva quotidiana dei bambini. Fu in questo scenario che la successiva introduzione del testo libero freinetiano avrebbe assunto una valenza non solo didattica, ma di profonda bonifica democratica e identitaria.

Le scuole rurali di montagna, specialmente quelle nei villaggi più alti e isolati erano tipicamente plurigrado (o pluriclasse). Qui, un unico maestro si trovava a gestire simultaneamente bambini di età diverse e di tutti i cicli elementari, spesso con materiali didattici scarsi e inadatti alla realtà locale. Questa configurazione era un indice di arretratezza per l'amministrazione, ma soprattutto era segnata da difficoltà logistiche e da una disciplina spesso severa, tipica dell'epoca.

Bosonetto e i suoi colleghi, invece, seppero trasformare questa debolezza logistica in una forza: la pluriclasse divenne un modello di cooperazione intergenerazionale, in cui i più grandi assistevano i più piccoli, replicando in aula le dinamiche di aiuto reciproco tipiche della vita contadina alpina.

Scorci storici come quelli raccolti da Berthet ben delineano le sfide materiali di queste istituzioni. Ricordando le scuole alpine del passato, viene descritta chiaramente la precarietà delle strade per raggiungerle, rese impraticabili dalla neve e come unica fonte di calore, tanto per il maestro quanto per gli scolari, la disciplina ferrea e la preghiera mattutina. Questa immagine sottolinea come l'ambiente stesso dettasse un modello educativo basato sulla resistenza fisica e sulla rigida autorità.

C'erano insegnanti che usavano ancora la bacchetta sulle dita... questa suora era talmente severa, talmente seria, che quando la facevamo arrabbiare, ci faceva mettere le dita così [...] e con la riga [...] *panfété* [...] ci batteva sulle dita; e quei ragazzi che facevano i monelli... li faceva mettere in ginocchio dietro la porta su un pezzo di legno appuntito, tagliente, e poi bisognava tenere le braccia in aria con un pezzo

heures et demie du français. Et ensuite le livre venait retiré par la maitresse qui nous disait... si jamais on nous demandait si nous faisions du français de ne pas le dire parce qu'il était défendu.

³ E. Riccarand (2000), *Storia della Valle d'Aosta contemporanea 1919-1945*, Aosta, Stylos.

⁴ R. Artaz (1995), *Il decreto legislativo Luogotenenziale 7 settembre 1945, n. 545 e disposizioni collegate*, Aosta, Musumeci.

di legno ancora più lungo [...] così [...] qualche volta un quarto d'ora o anche mezz'ora, lì, in ginocchio, dietro la porta⁵.

L'ottenimento dell'autonomia speciale nel 1948 portò un lento riconoscimento della specificità bilingue, ma l'ombra dell'imposizione linguistica era ancora forte.

I maestri innovatori si trovarono ad operare in questa delicata transizione linguistica e culturale. Prima del loro intervento, il conflitto tra la lingua materna dei bambini, il *patois*⁶ e l'italiano imposto era palpabile, come testimoniato in molte memorie storiche.

L'italiano era percepito come un'imposizione esterna e autoritaria, per la maggior parte dei bambini, restava una lingua estranea, la lingua del libro, ed il *patois* veniva proibito in aula, pena la vergogna pubblica o, talvolta, una punizione corporale. Il maestro era il portatore della civiltà, e la civiltà non parlava la lingua delle stalle.

Parlare *patois* a scuola? Era arrivato il momento in cui non lo permettevano più perché era proibito [...] dieci centesimi di multa a coloro che parlavano *patois* a scuola. E allora bisognava fare attenzione per non pagare questa multa perché due soldi, a quel tempo, erano qualcosa e allora non potevamo parlare, ma, di nascosto parlavamo e poi quando eravamo fuori dalla scuola, naturalmente, il nostro parlare era il *patois*. E *voilà*, questo era il sistema che avevano instaurato allora⁷.

Questa politica di brutale estromissione delle parlate locali dall'orizzonte scolastico, sebbene esasperata dal nazionalismo fascista, affondava le proprie radici nelle modalità stesse con cui l'Italia unificata sotto il segno liberale aveva gestito la propria identità linguistica. La pedagogia ministeriale post-unitaria aveva infatti sposato una rigida

⁵ Musumeci Editeur (a cura di) (1985), cit., p. 91. Traduzione dal testo originale in dialetto *patois* a cura di Sara Trevisan: *il y avait des enseignants qui employaient encore la baguette sur les doigts... Ça alla seur l'ye tellamènte sévèra, tellamènte sérieusa que can fijon eunradjé, féjè beutté le dèi pâi... atò la rilla et... panfété... bo deussù; et cice garçoun que llian tchica pî stchanca can fijôn tchica eunradjé... le féjè beutté a dzòilloun déri la pourta dessù eun bouque pougnen, taillèn, avoui eun bocoun de bouque euncò pî loun, a tchan-i le bré eun l'èr... pâi... cathe cou eun car d'òira et seloun cèn que fijôn an djemi-oira pe cou... lé a dzòilloun déri la pourta.*

⁶ Il *Patois* valdostano è il termine usato per definire i dialetti franco-provenzali parlati in Valle d'Aosta. Non è un dialetto derivato dall'italiano, bensì una lingua minoritaria storica appartenente al gruppo gallo-romanzo. Nonostante la coesistenza con l'italiano ed il francese (che è anch'esso lingua ufficiale della Regione), il *patois* mantiene un ruolo cruciale come elemento del patrimonio culturale e identitario della Valle, pur presentando una marcata frammentazione interna che lo differenzia da valle a valle.

⁷ Musumeci Editeur (a cura di) (1985), cit., p. 91. Traduzione dal testo originale in dialetto *patois* a cura di Sara Trevisan: *Prèdji patoué a l'icoulla ? Il L'le vin-i lo moman que lèichâon était venu le moment qu'ils ne lais- pa-pi perché llé l'afè proibi. Parce ce que prèdzâon patoué deudeun dis, dix centimes d'amende à ceux sou... dio, dji santîme de multa a ci- tionner en mettant deux sous... je l'icoula. Et adôn faié féé attèchôn qui parlaient patois dans l'école. Et pe pa palé ceutta multa perché dou alors, il fallait faire attention pour sou, deun lo tèn, l'îe caque tsousa et ne pas payer cette amende, parce adon no pouchan pa prèdji, me a que deux sous, dans ce temps-là, catsôn no prèdzâon et apri, comme c'était quelque chose et alors nous no sian foua de l'icoulla, naturella- ne pouvions pas parler, mais, en ca- mente, lo noutro predji l'îe lo pa- chette nous parlions et après quand toué. Et vualà, ço l'îe lo sistéma nous étions dehors, naturellement, notre parler était le patois. Et voilà, c'était le système qu'ils avaient ins- tauré adôn .*

visione centralistica e monoculturale, orientata all'imposizione di un unico idioma nazionale sul modello manzoniano.

A tale impianto monolingue e verticistico si era storicamente opposta la visione di Carlo Cattaneo, il quale, in un fecondo contrasto retrospettivo, aveva difeso il pluralismo linguistico dell'Italia pre-unitaria. Per l'intellettuale federalista, i dialetti e le parlate regionali non costituivano un ostacolo all'incivilimento o un sinonimo di analfabetismo, bensì un patrimonio storico e culturale insostituibile, custode della psicologia collettiva dei popoli e della loro specifica tradizione civile⁸.

Proponendo un modello di convivenza in cui le diverse identità locali potessero dialogare costruttivamente con una lingua comune, la riflessione di Cattaneo aveva anticipato la necessità di una scuola rispettosa delle radici storiche territoriali.

Nel secondo dopoguerra, l'azione di Bosonetto si riallaccia idealmente a questa tradizione di pensiero, opponendosi al centralismo autoritario ereditato dal regime per rimettere al centro la dignità antropologica del vissuto infantile.

La scelta di utilizzare il testo libero, la prima delle tecniche giunte da oltreconfine, si configurò non solo come un metodo didattico, ma come un'azione di resistenza: concedere ai bambini, figli di *paysans*, di scrivere nella loro lingua d'uso o su argomenti legati alla loro vita, come la fienagione, il bosco, gli animali, significava riabilitare la loro identità e la loro cultura, precedentemente svalutate dal modello scolastico. In questo senso, l'esperienza di scrittura diventava un ponte tra l'oralità della montagna e l'alfabetizzazione critica.

3. L'incontro tra Bosonetto, Freinet e il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)

Bosonetto, tra i fondatori e animatori del *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE) in Valle d'Aosta, non fu un semplice applicatore delle tecniche Freinet, ma un vero e proprio promotore e mediatore culturale della pedagogia del lavoro nel contesto italiano, e in particolare in quello alpino.

Il suo metodo, come quello del collega di Gars si era sviluppato partendo dal rifiuto della "scuola della lavagna", un insegnamento cattedratico e trasmissivo e dalla convinzione che l'apprendimento dovesse fondarsi sul lavoro *tâtonnement expérimental*. Le sue tecniche erano strumenti per rendere la scuola parte della vita e viceversa: testo libero, stampa scolastica, corrispondenza interscolastica e cooperazione educativa. L'esperienza di Saint-Rhémy-en-Bosses, un comune di alta montagna al confine con la Svizzera, divenne il primo, emblematico laboratorio valdostano di pedagogia Freinet. Qui, l'applicazione delle tecniche non fu una semplice trasposizione, ma una vera e propria traduzione pedagogica.

La tipografia scolastica non serviva solo a stampare un giornalino generico, ma a produrre testi che parlavano della montagna, delle leggende locali, della cultura Walser o francoprovenzale, trasformando i saperi orali in saperi scritti e ufficiali. L'influenza del

⁸ C. Marazzini (2002), *La lingua italiana. Profilo storico*, Bologna, Il Mulino.

lavoro di Bosonetto e dell'MCE si irradiò in tutte le principali comunità montane della Valle.

4. La scuola di montagna come spazio di passaggio

Il cuore della ricerca si annida nell'analisi delle pratiche didattiche che hanno caratterizzato le scuole influenzate da questo movimento innovatore, intese come "spazi di passaggio" tra la cultura alpina e la modernità democratica. La stampa scolastica, infatti, non era solo un ausilio tecnico, ma un dispositivo per la democrazia. Essa rompeva con la sacralità del libro di testo unico e centrale, introducendo un concetto di sapere auto-prodotto.

Analizzando i giornalini stampati, si scopre che i bambini non erano solo consumatori di sapere, ma editori, correttori e distributori. In un villaggio isolato, il giornalino diventava il veicolo di informazione e l'unica forma di voce prodotta dalla comunità giovanile, un atto politico di presenza sul territorio. Anche il modello di classe plurigrado, punto critico per la scuola italiana, grazie alla rivoluzione promossa dall'MCE, al contrario, divenne leva di spinta per la cooperazione. Il piano di lavoro individuale permetteva infatti a ciascun alunno di progredire al proprio ritmo. I bambini più grandi, fungendo da tutor per i più piccoli, sviluppavano un senso di responsabilità e solidarietà, elementi fondamentali per la vita comunitaria alpina, che si basava, appunto, sull'aiuto reciproco. Questo approccio contrastava il modello individualistico e competitivo del passato, spesso incentrato sulla punizione e l'emulazione, come era uso nelle vecchie scuole di montagna.

Le pratiche Freinet, così intrinsecamente legate alla natura ed alla vita rurale, vennero applicate in modo radicale anche in alcune scuole Valdostane. La memoria collettiva e il paesaggio (il bosco, l'alpeggio, i sentieri) non erano più semplici sfondi, ma risorse didattiche primarie grazie alle lezioni passeggiate che portavano l'aula fuori dalle quattro mura, e i resoconti di queste uscite, scritti dai bambini, costituivano la base per l'apprendimento di geografia, scienze e storia locale. Questo approccio garantiva una pertinenza del sapere con la vita quotidiana, rendendo l'istruzione un percorso di coscientizzazione critica sul proprio ambiente e non un'alienazione da esso.

5. L'eredità della scuola dei margini

La ricerca sull'operato di Bosonetto in Valle d'Aosta rivela come le frontiere geografiche, lungi dall'essere solo barriere, possano trasformarsi in luoghi fecondi di ibridazione educativa. L'esperienza delle scuole di montagna valdostane nel secondo dopoguerra si configura dunque come un'eccezionale storia di resistenza pedagogica contro l'uniformità e la centralizzazione del sapere.

I maestri valdostani, attraverso la "traduzione" delle tecniche Freinet, sono riusciti a costruire un modello di scuola popolare che era al tempo stesso radicato nella cultura alpina e nella lingua locale, e aperto alla modernità, alla democrazia cooperativa e al

confronto interscolastico nazionale e internazionale. Sebbene la consolidata ricerca storico-educativa sul binomio urbano/rurale ed economico centro/periferia evidenzi come l'isolamento geografico e la frammentazione delle risorse abbiano storicamente penalizzato la qualità dell'istruzione nelle aree marginali, relegando spesso le scuole di campagna a una condizione di cronica subalternità⁹, l'azione di Bosonetto e dei suoi colleghi introduce un'importante sfumatura critica. Questa singolare esperienza dimostra che la marginalità geografica non determina in modo meccanico o inversamente proporzionale una svalutazione della qualità pedagogica; al contrario, in presenza di un'adeguata intenzionalità educativa e di reti di cooperazione, i territori periferici e le pluriclassi di montagna possono trasformarsi da luoghi di deprivazione in laboratori di avanguardia e di emancipazione¹⁰.

In un'epoca contemporanea segnata da crescenti disuguaglianze territoriali e dalla crisi del modello scolastico unico, il lavoro di Bosonetto e dei suoi colleghi innovatori, il cui eco si ritrova in ogni scuola valdostana che ha saputo valorizzare la propria identità, e l'eredità di Freinet ci offrono spunti di riflessione attualissimi. Essi ribadiscono con forza che la scuola, anche e soprattutto nei territori periferici e rurali, deve essere intesa come un presidio di democrazia e di giustizia sociale, capace di formare cittadini attivi, consapevoli della propria storia e della propria identità, pronti a cooperare per un futuro solidale. La scuola ai margini, dunque, non è un'appendice, ma il vero laboratorio per l'innovazione che può interrogare e trasformare l'intero sistema educativo nazionale. L'esperienza valdostana, infatti, non costituisce un caso isolato, ma si inserisce in una fitta trama di iniziative nate nel secondo dopoguerra nelle periferie geografiche ed esistenziali della penisola, dove il riscatto socioculturale delle classi subalterne è stato perseguito attraverso una profonda rivoluzione dei metodi didattici.

Si pensi alle celebri sperimentazioni di Lodi nella scuola rurale di Vho di Piadena¹¹, anch'esse fortemente debitrice delle tecniche e della corrispondenza del metodo Freinet, o alla radicale critica all'elitarismo scolastico mossa da Don Lorenzo Milani e dai ragazzi della scuola di Barbiana, volta a dotare i figli dei contadini degli strumenti linguistici necessari¹².

Parimenti, in contesti segnati da profonda deprivazione materiale e sociale come la Sicilia occidentale, l'azione di Dolci¹³ ha dimostrato come la maieutica reciproca e l'educazione popolare potessero diventare motori di coscienza civica e di pianificazione dal basso per le popolazioni rurali. In questa prospettiva, la frontiera pedagogica si rivela storicamente come il luogo d'elezione in cui il locale contesta, ridefinisce e rigenera le coordinate educative.

⁹ L. Montecchi (2015), *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM.

¹⁰ F. Cambi (2009), *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza.

¹¹ M. Lodi (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi.

¹² Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

¹³ D. Dolci (1968), *Inventare il futuro*, Bari, Laterza.

Bibliografia

- Artaz R. (1995), *Il decreto legislativo Luogotenenziale 7 settembre 1945, n. 545 e disposizioni collegate*, Aosta, Musumeci.
- Aresta E. (2009), *La scuola elementare in Valle d'Aosta dall'Unità ai nostri giorni: identità, bilinguismo, autonomia*, Aosta, Le Château Edizioni.
- Berthet A. (1978), *A bâtons rompus avec nos instituteurs*, Aosta, Musumeci Editore.
- Bosonetto S. (1960), *Il metodo Freinet in Italia e la cooperazione educativa*, in "Quaderni di Cooperazione Educativa", n. 4, Firenze, La Nuova Italia.
- Cambi F. (2009), *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza.
- Cives, G. (1990), *Celestin Freinet: maestro e pedagogista della cooperazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dolci D. (1968), *Inventare il futuro*, Bari, Laterza.
- Freinet C. (1974), *La scuola moderna e la pedagogia popolare* (edizione italiana), Roma, Editori Riuniti.
- Giuliani G. (2007), *Il Movimento di Cooperazione Educativa e la scuola popolare*, Milano, Unicopli.
- Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi.
- Marazzini C. (2002), *La lingua italiana. Profilo storico*, Bologna, Il Mulino.
- Medici R. (2020), *Pedagogie al confine: esperienze di scuola attiva nelle aree alpine*, Torino, UTET.
- Montecchi L. (2015), *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM.
- Musumeci Editeur (a cura di) (1985), *L'école d'autrefois en Vallée d'Aoste*, Aosta, Musumeci Editeur.
- Riccarand E. (2000), *Storia della Valle d'Aosta contemporanea 1919-1945*, Aosta, Stylos.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Scurati C. (1997), *Célestin Freinet*, Brescia, La Scuola.

RECENSIONI

RECENSIONE

Maria Cristina Cabani, *La valle di Giosafat*, Industria & Letteratura, Massa, 2025.



Nel 2025 l'editore Industria & Letteratura dà alle stampe una storia profonda e rivelatrice scritta da Maria Cristina Cabani: *La valle di Giosafat*. Il narratore segue con la sua voce la vita di Eva, una donna persa in un corpo eternamente fragile. La penna di Cabani mescola dati fittizi con frammenti della propria vita, costruendo un romanzo in cui l'iniziale impianto autobiografico lascia spazio alla scelta del genere dell'autofiction.

A fare da sfondo alla vicenda sono la casa e l'ambiente universitario pisano, vissuto in prima persona da Maria Cristina Cabani, docente di Letteratura italiana all'Università di Pisa, scrittrice, saggista e studiosa di poesia epico-cavalleresca rinascimentale. Casa e accademia pisana si intrecciano letterariamente in un archivio dall'intenso profumo testimoniale; qui, la vita dei personaggi viene svelata grazie agli oggetti nella loro tangibile esistenza, i quali si srotolano tra le pagine come depositari di un intimo significato.

Sin dalle prime pagine, l'autrice porge a lettrici e lettori un'immagine disincantata e profondamente umana della sua protagonista Eva, una donna che vede improvvisamente mancare il punto di riferimento di una vita: Matteo. Quest'ultimo, defunto a causa del Covid, era da sempre stato la sua guida, il suo faro certo; il rapporto tra i due, infatti, era dettato da un bisogno tutto femminile di riconoscimento: *Eva lo ammirava e invidiava proprio per questo, perché la sua vita aveva un senso e una direzione, cose che a lei difettavano. Avrebbe potuto indicarglieli, portarla con sé* (p. 47). Cabani permette a Eva di ricostruire la propria vita grazie, innanzitutto, alla materialità del loro passato, agli oggetti che silenziosamente conservano gli echi di una vita ormai assente. Un esempio viene dalla mobilia, tra cui la cassapanca dei genitori del marito – proprio per questo senza storia, per Eva – e dalle credenze di stile di primo novecentesco: *Eva le amava anche perché erano sue, erano le sole testimoni del suo passato in quell'ambiente nuovo e ancora estraneo* (p. 43).

È attraverso una spirale di cose che la vicenda di Eva e Matteo trova spazio tra le pagine, caratterizzando il libro come narrazione documentaria della crisi dell'io. Eva è

un essere incapace di metamorfosi, è una donna a cui manca tutto: le certezze, la sicurezza in sé, il coraggio di agire. Di fatto, Cabani fa dell'esperienza individuale di Eva una storia universale di lutto e vuoti da colmare, la dipinge come preda dell'agonia della perfezione, persa in una foresta di occhi che la osservano e ne decretano il valore. La scrittura d'archivio di Cabani è uno degli elementi più caratteristici accanto alla centralità delle tracce materiali che sono una pittura densa della poetica esistenziale di una donna incerta. Eppure, è proprio alla fine del libro che l'autrice parrebbe far cambiare direzione alla sua protagonista, anche se in realtà nulla cambia davvero. A segnare una possibile metamorfosi è il ritrovamento della lettera che Matteo ha lasciato prima di morire, indirizzata a Eva come unico documento d'amore. Una dichiarazione pura, innocente, sul perché egli ha amato Eva. Cabani con questo frammento insegna che, di fatto, l'incomunicabilità dell'amore trova una soluzione solo nell'assenza. In vita, il matrimonio custodiva tutto ciò che le parole non hanno mai detto: l'amore, la passione, la sicurezza. Ma veramente in quella lettera Eva ha trovato la prova di essere stata amata? Una conferma non vi è di certo, anzi Eva può essersi semplicemente illusa di aver acceso l'amore del suo unico rifugio di vita: Matteo. La vita che Cabani cuce addosso a Eva è fatta di un'annichilente senso di inadeguatezza che sancisce per la donna l'eclissi dell'io. A Eva manca la comprensione di sé e demanda all'altro la propria salvezza, gli consegna il proprio destino, aspetta una sua validazione, un suo sorriso negli occhi che la faccia sentire apprezzata.

Cabani, in questo senso, va ad esplorare la paura della protagonista che emerge sin dalla sua infanzia, a partire dai disturbi alimentari e dalla noia dell'esistenza:

Ricordava di aver sofferto di noia, soprattutto da giovane, ma anche in là con gli anni. [...] L'ansia si impadroniva di lei e non poteva fare altro che subirla, sperando che se ne andasse presto o, ancora una volta, rimpinzarsi di cibo (p. 22).

È anche attraverso il cibo che Cabani ricomponе la relazione tra Eva e Matteo, dettata proprio da riconoscimenti e accuse dell'uno all'altra, come accade con il patto alimentare secondo cui se i piatti:

[...] deludevano le sue aspettative, si incupiva subito, mettendole addosso un senso di colpa. Era lei che lo aveva fatto, non il cibo, a non soddisfarlo (p. 94).

Da questo scompenso tra i due dipende la loro stessa relazione; infatti, sin dai primi incontri Eva si mostra priva di una direzione, in attesa che Matteo le indichi la strada per raggiungere il proprio destino. Matteo, dal canto suo, è invece completamente presente a sé stesso, un uomo determinato a vincere la sua preda, fragile e inconsapevole; è lui che è riuscito a fecondare le pietre (p. 75) donando a Eva uno spiraglio di fertilità.

Con una scrittura analitica e riflessiva, Cabani lascia trasparire nel libro tutta una serie di tematiche relative alla dimensione femminile. Grazie alla memoria degli oggetti, Eva passa attraverso fasi di vita diverse che la portano a un presente di solitudine. Si parte dalla giovinezza segnata dai primi scontri con la realtà, cioè con le immagini che gli altri avevano di lei.

Grazie a questo scorcio, il libro permette di affrontare l'intricato tema dei disturbi alimentari che, come dimostrano gli studi scientifici in materia, colpiscono maggiormente le donne in giovanissima età. È sul cibo che Eva proietta proprio la sua crisi di donna, sfuggendo i pasti motivata dal senso appagante della privazione. È su questa scia che si innestano poi le riflessioni nude della scrittrice sulla corporeità.

A costruire l'opera, come anticipato, è la materialità femminile, nei suoi eccessi e nelle sue crisi. In particolare, la storia affronta il tema della percezione che la donna ha del proprio corpo, con un legame sottile anche alla corrispondenza tra corpo ed emozioni.

Non manca, infine, l'attenzione capillare alla maternità e all'aborto. Cabani fa pronunciare a Eva, silenziosamente, una riflessione mediata dal narratore sul Sessantotto e sulle lotte femministe. Per Eva, allora, anche le certezze del passato non possono essere riconosciute nella loro interezza davanti a un momento di tragedia come quello della morte del bambino.

Si può vedere chiaramente che l'oggetto del narrato è la corporeità nella sua forma animata – della donna e dell'uomo – e inanimata – attraverso una tela di cose che fanno rivivere i volti delle persone. Il lutto stesso è dipinto grazie a pennellate materiche che aprono un archivio reale della memoria del defunto, ma anche della memoria di un passato che non potrà mai finire del tutto se quegli oggetti attorno ai sopravvissuti continuano a raccontarne la storia.

Ma il libro non richiama solo astrattamente le questioni capitali legate alla dimensione femminile; anzi, la vita della donna è la chiave con cui lettrici e lettori possono schiudere un labirinto di emozioni e percezioni fisiche.

Un caso particolare riguarda la maternità, sperimentata da Eva in più momenti e con atteggiamenti diversi. Un momento è quello che scorre nelle pagine del capitolo Maternità in cui Cabani dà alla voce narrante un'onestà rara, che solo una donna che vede il proprio corpo cambiare e deformarsi può comprendere. Al primo figlio Eva aveva la priorità *di difendersi, di salvaguardare i suoi tempi e i suoi spazi, le sue manie* [...] (p. 107).

In una metamorfosi lenta ma invadente Eva si era ritrovata madre e accompagnava i primi respiri del figlio neonato a un vortice di domande con cui si paragonava alle altre mamme:

Non faceva altro che chiedersi, insistentemente: ma cosa vuol dire essere mamma? come si fa? che cosa si fa? come fanno loro? e perché loro sono così orgogliose e disinvolute come se lo avessero sempre fatto? lo hanno letto da qualche parte? o gli viene naturale? (p. 107).

Eppure, Cabani affronta anche la disperazione post-parto che colpisce la donna appena si vede travolta da una nuova vita, fisicamente così piccola, ma intrinsecamente più grande di lei. Le pagine accolgono, quindi, la vicenda di un corpo femminile che si può definire collettivo, universale, in cui si inseriscono varie esperienze di maternità e di confronto tra donne. È proprio a causa del mettersi a confronto, di ascoltare le pressioni

degli altri, di coloro che di fatto stanno fuori dal corpo, che la protagonista si sente disperare:

Di giorno in giorno le cose peggioravano. Si aspettavano che fosse felice, ora che era madre, ma non era così e Eva si vergognava di non esserlo (p. 111).

La catastrofe a cui Cabani abitua senza fretta lettrici e lettori è quella di un corpo esile in balia delle onde della vita, degli sguardi altrui, giudicanti, che dimenticano la salute della mamma, lasciandola naufragare con un corpo prosciugato.

L'altro grande punto di riflessione arriva, però, qualche pagina più tardi quando il capitolo *Il cumuletto ripercorre le tracce di un anno di lutto* (p. 147). La scrittrice fa sì che il narratore elegga a oggetto di indagine il tema complesso dell'aborto e, soprattutto, della sensibilità corporea della donna. Le righe che il narratore spende per affrontare questo discorso oscuro sono anche quelle più nude e pesanti della narrazione. La sensazione che investe il racconto dell'aborto è strana, lontana eppure terribilmente concreta, quasi si potesse toccare il corpo della donna, stanco, e quello del piccolo essere, senza vita. Cabani dà voce, qui, al bambino mai nato che si insinua nei sogni di Eva, nelle sue movenze, nei suoi pensieri e nel suo modo di sentire il mondo attorno:

Chi non ha mai abortito (deliberatamente e senza visibile necessità), un po' come chi non ha mai partorito, non sa a che cosa va incontro fino al momento in cui non si risveglia dall'anestesia, e misura l'atto compiuto (p. 152).

È quella giornata calda, torrida di giugno che le lascia appiccicata addosso la sensazione di violenza e di vuoto, rimpiazzata poi dal sogno del cumuletto (p. 153) che sarebbe ritornato a mostrarsi nella notte, come un respiro silenzioso che difficilmente lascerà pace.

Sotto questo segno di può individuare una riflessione sul Sessantotto e sulle rivendicazioni femministe che per Eva rappresentano un binario in cui si è trovata, più che una scelta libera. Cabani, in realtà, mediante questa prospettiva complessa e sfaccettata non intende ridurre la questione a una banale polarizzazione tra giusto e sbagliato; piuttosto, pare evidente il suo tentativo di generare un sapere critico su ciò che è attualità e lotta, affinché ogni corpo di donna venga riconosciuto e accettato, nel

nome di una collettività che sia realmente tale. La storia di Eva, da questo punto di vista, non può che essere l'invito vivo dell'autrice ad emanciparsi da quella sensazione di inadeguatezza che costringe ancora troppe donne dentro le mura del silenzio; *La valle di Giosafat* è invece il grido di una consapevolezza corporea che potrà liberare la donna solo quando la sensibilità pura si farà strada nel reale.

La narrazione per immagini, infatti, ha proprio l'obiettivo di portare lettrici e lettori dentro una mostra del corpo femminile, alla scoperta di emozioni e timori che non lasciano facilmente il posto all'autodeterminazione. Si tratta, dunque, di una narrazione che vuole riportare al centro il coraggio di resistere, di liberarsi dell'inerzia esistenziale, per una vita di azione e amore.

Il corpo della donna è indagato, infine, interrogando il rapporto con l'uomo e con il sistema patriarcale che domina l'ambiente accademico, in cui, anche se marginalmente, si inserisce la storia di Eva. Il tradizionalismo misogino, gli sguardi affamati di uomini anche più avanti d'età, non la lasciano uscire viva e, anzi, sanciscono la sua condanna a fragile anima in balia dell'altro. La vita di Eva appare, grazie alla scrittura di Cabani, nella sua veste più umile, una veste candida macchiata dal vuoto di un'esistenza iridescente, ma immobilizzata dalla paura. La dinamica di potere che emerge da questa lettura è quella che vede un uomo vincere sulla donna, sottomessa e silenziosa. La sua è una vita in attesa, sospesa sul limbo del futuro, attaccata al sentore di un passato inerme.

Non vi sono, in questa brillante lettura, luoghi comuni né narrazioni stereotipate sul corpo delle donne, ma solo un'esperienza individuale – un po' autobiografica e un po' inventata – che sceglie la via della realtà e della rottura in nome di un nuovo statuto del corpo nella contemporaneità.

Cabani è riuscita non solo a portare sulla pagina la storia di una donna, chiaramente mescolata ad alcuni elementi personali, ma è riuscita, soprattutto, a rendere visibile il velo che aleggia sopra l'esistenza della donna. L'autrice penetra straordinariamente il senso di smarrimento, addentrandosi in punta di piedi nei ricordi di Eva per cogliere l'essenza del suo stare al mondo.

Sofia Mussio*

* Sofia Mussio è dottoressa in Lettere presso l'università Ca' Foscari di Venezia e attualmente è studentessa del corso di Laurea magistrale in Italianistica presso l'Università degli Studi di Udine. Mail: mussio.sofia@spes.uniud.it



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

