

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Educabilità, creatività, responsabilità, etica

Per una pedagogia controcorrente

a cura di

Sara Bornatici, Giancarlo Gola

Daniele Morselli, Alberto Parola


Pensa
MULTIMEDIA



diretta da

Pier Cesare Rivoltella

4

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Brett Bligh
Sara Bornatici
Antonella Coppi
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Yrjo Engestrom
Giancarlo Gola
Yannick Lémonie
Patricia Lupion Torres
Francesco Maria Melchiori
Maria Chiara Michelini
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando
Diaz Benavides
Chiara Panciroli
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Maria Ranieri
Fernando Sancén Contreras
Annalisa Sannino
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld
Davide Zoletto

Collana soggetta a peer review

Educabilità, creatività, responsabilità, etica

Per una pedagogia controcorrente

a cura di

Sara Bornatici, Giancarlo Gola
Daniele Morselli, Alberto Parola



Il volume

Il volume raccoglie e fa sintesi del dibattito generato durante la Summer School 2025 organizzata dalla Società Scientifica di Ricerca Educativa e Formativa SIREF, presso l'Università di Bari dall'11 al 13 settembre 2025. L'invito già nel titolo "Pedagogia controcorrente: tra senso formativo e dissenso creativo", si configurava come un'opportunità di riflessione pedagogica oltre i confini convenzionali.

Il tema di una pedagogia controcorrente e del ritrovamento di un senso formativo come principio fondante del sapere pedagogico ha sollecitato relatrici, relatori, partecipanti, ospiti ad esplorare modalità di pensiero e di azione di ricerca differente, alternativo, creativo. La pedagogia controcorrente potrebbe costituire alcuni pilastri concettuali configurandosi come approccio di studio e analisi dei fenomeni e del panorama antropologico, valoriale, educativo contemporaneo e non solo.

Una pedagogia non convenzionale che attraverso queste pagine si delinea come pensiero generativo in grado di interrogare l'esistente e di immaginare nuove possibilità educative. Mantenere luminoso uno sguardo pedagogico sull'inquietudine del tempo, disposto a muoversi tra centro e margini rappresenta forse l'eredità più significativa di questo lavoro collettivo. In tale tensione tra formatività e creatività si colloca l'orizzonte di ricerca che il volume intende consegnare al lettore: non un approdo conclusivo, ma l'apertura di nuovi percorsi di riflessione, di ricerca e di azione educativa, capaci di alimentare nel tempo un dialogo fecondo tra comunità scientifica, professionalità educative e società.

I curatori

Sara Bornatici: Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Brescia. Si occupa della ricerca "Clic Plan 2-Progettazione pedagogica e formazione per l'adattamento al cambiamento climatico in comuni lacustri a forte vocazione turistica", promossa da Alta Scuola per l'Ambiente. Tra le ultime nomografie: (2023) con C. Birbes, *La Terra che unisce. Lineamenti di Pedagogia dell'ambiente*. (2020) *Pedagogia e Impegno solidale. A scuola di Service-Learning*.

Giancarlo Gola: insegna Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento Studi Umanistici Università di Trieste. Gli interessi di ricerca vertono su tematiche dell'educazione e la ricerca neuroeducativa. Tra le ultime monografie: (2025) *Insegnamento e pensiero. Prospettive neuropedagogiche*, (2026) *Curiosità e insegnamento. Neuroscienze e apprendimento*.

Daniele Morselli: Professore associato presso la Libera Università di Bolzano, ha conseguito nel 2014 un dottorato di ricerca congiunto tra l'Università di Melbourne e l'Università Ca' Foscari Venezia, dedicato all'uso del Change Laboratory nella transizione scuola-lavoro nell'istruzione e formazione professionale. È stato Marie Skłodowska-Curie Research Fellow all'Università di Helsinki (2015-2017), dove ha sviluppato interventi innovativi per l'educazione imprenditoriale degli insegnanti, e Fulbright Research Scholar alla Ohio University (2017-2018), approfondendo pratiche emergenti nel medesimo ambito. Dal 2018 ha proseguito la sua attività accade-

mica a Bolzano, prima come RTD-A e RTD-B, poi come professore associato dal 2024. Ha ricevuto il Premio SIPED (2021), il Premio SIRD “Aldo Visalberghi” (2022) e il Premio Riccardo Massa (2026).

Alberto Parola: Professore Associato di Pedagogia sperimentale presso il dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università di Torino, insegna anche Metodologia della Ricerca Mediaeducativa e Tecnologie dell’Istruzione e dell’Apprendimento. È stato Consulente scientifico del Piano Nazionale Logos del MIUR, Direttore Educational della televisione universitaria ExtracampusTv (Università di Torino), Ideatore e coordinatore del progetto europeo On Air - European Media Education Project e Vice-Presidente del MED (Associazione Italiana per l’educazione ai media e alla comunicazione). Tra le ultime nomografie: (2025) Visual education. (2021) con M. G. Turri, *Legami vitali fra scuola, università e impresa. Il progetto «ScopriTalento».*



Quest’opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-464-0

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione

Sara Bornatici, Giancarlo Gola, Daniele Morselli, Alberto Parola

11

Sezione I

Educazione alla generatività: etica, gioia condivisa

A cura di Sara Bornatici

- | | | |
|------|--|----|
| I.1 | Stefano Salmeri • Il paradigma ermeneutico parola chiave per una pedagogia controcorrente | 20 |
| I.2 | Alberto Fornasari • Dal senso formativo al dissenso creativo: La Pedagogia Sperimentale come pratica critica e trasformativa | 28 |
| I.3 | Pierluca Turnone • Una pedagogia <i>con-corrente</i> ? Ripensare il senso formativo e il dissenso creativo in chiave vichiana | 35 |
| I.4 | Claudia Cirella • La <i>Rivista Pedagogica</i> (1908-1939) quale strumento creativo di dissenso per il fine dell'educazione | 41 |
| I.5 | Francesco Castelli • Donne che educano le donne. (Dis)senso formativo e creatività normativa in una comunità religiosa del sec. XIX | 48 |
| I.6 | Chiara Carletti • L'ironia come dispositivo pedagogico controcorrente: verso una cultura del dissenso creativo | 56 |
| I.7 | Valentina Meneghel • “ <i>Oasi ludica</i> ”. Per un'ermeneutica pedagogica del patrimonio ludico | 65 |
| I.8 | Maria Volpicelli • <i>Dell'insegnamento della storia</i> di Antonio Labriola: attualità di un classico della pedagogia | 72 |
| I.9 | Paola Bastianoni • L'arte di disobbedire: la pedagogia delle emozioni nei contesti educativi in trasformazione | 78 |
| I.10 | Sara Bornatici • Educare alla responsabilità del vivere: pace, futuri, ecosensibilità | 83 |
| I.11 | Daniel Boccacci • Contro gli immaginari spinati: riflessioni su pratiche narrative di bellezza e speranza per tempi incattiviti | 90 |
| I.12 | Tommaso Fratini • La posizione dell'outsider: pensiero autonomo e significato pedagogico | 98 |

I.13	Chiara D'Angelo, Chiara Savarino • L'esperienza educativa controvento di Franco Lorenzoni	105
I.14	Simone Toneatti • Il potenziale educativo della riduzione del danno: stimoli per una pedagogia contemporanea	113
I.15	Alessia Maria Fontanazza • Il Metodo Montessori tra teoria e azione nella scuola primaria	121
I.16	Antonio Molinari • Formare alla pace: cammini di partecipazione civile: "per... corri la pace" come dispositivo pedagogico emancipativo	129
I.17	Paola Greganti • "La scuola è il mondo": la scuola diffusa per il ripensamento critico e il rinnovamento dell'istruzione	137
I.18	Gabriella Calvano • Per un ateneo sostenibile "dal basso": l'implementazione della Lezione Zero all'Università di Bari	146

Sezione II

Margini che contano: vulnerabilità, alfabetismi e pensiero argomentativo

A cura di *Giancarlo Gola*

II.1	Giancarlo Gola • La curiosità come conoscenza: Prospettive neuropedagogiche	158
II.2	Vito Balzano • Restituire complessità alla marginalità educativa: prospettive pedagogiche tra povertà, liminalità e narrazioni generative	164
II.3	Rosa Cera • Un modello di educazione degli adulti "contro-corrente", democratico e creativo	174
II.4	Maria Luisa Mastrogiovanni • Se non lo dici non esiste: epistemologie del dissenso creativo per la prevenzione primaria della violenza di genere tra media education e AI literacy	182
II.5	Monica Banzato • Sensibilità interculturale e migrazione giovanile: un'indagine esplorativa tra studenti migranti adulti e adolescenti nei CPIA italiani	192
II.6	Giovanni Di Pinto • Il laboratorio autobiografico di Educazione Civica negli Istituti di Pena: un'occasione per contrastare la marginalità culturale e la subcultura delinquenziale	201
II.7	Sara Marchesani • Costruire contro-narrazioni: persone adulte con disabilità intellettiva e pratiche autobiografiche	208
II.8	Lavinia Pia Vaccaro • Decolonizzare lo sguardo: autoetnografia e decolonialità in una ricerca educativa	215

II.9	Giorgia Turnone • Fallibilità (ri)educativa? <i>L'Arancia meccanica</i> di Stanley Kubrick come dispositivo di riflessione controcorrente	223
II.10	Marco Cadavero • Universal Design for Working: un dispositivo pedagogico per la trasformazione sistemica dei luoghi di lavoro	229
II.11	Corrado Russo • Contrastare la povertà educativa e promuovere la coesione sociale nelle comunità marginalizzate attraverso le Infrastrutture di Ricerca: gli ambienti catalizzatori di conoscenza del progetto ITINERIS	237
II.12	Gerardo Pistillo • Idee per una scuola che cambia: Principi di una rivoluzione: educare alla diversità, progettare l'inclusione e sostenere l'accessibilità	246
II.13	Mirca Benetton • L'arte dell'umano: un approccio pedagogico alla rivalutazione del pensiero critico e creativo	254

Sezione III
Educazione e Cura:
partecipazione democratica, resilienza, giustizia educativa
A cura di *Daniele Morselli*

III.1	Vincenzo Salerno • Formare educatori resilienti e nonviolenti: un modello ispirato alle biografie di Danilo Dolci, Aldo Capitini e Tonino Bello	268
III.2	Alessia Travaglini • Crisi, resilienza, contesti: una rilettura pedagogica per sfatare miti e riduzionismi	279
III.3	Nicola Tenerelli • Costruire comunità educative sostenibili. L'attualità delle utopie di More e Campanella	286
III.4	Maria Ricciardi • Per una Pedagogia del Sud Globale: Senso formativo e dissenso creativo nelle periferie dell'essere e del mondo	294
III.5	Daniele Morselli • Dissentire per trasformare: il Change Laboratory come pratica di partecipazione democratica nella scuola dell'infanzia	306
III.6	Gennaro Balzano • Giovani e politica tra educazione al pensiero critico e partecipazione democratica	315
III.7	Rosaria Capobianco • Formare i docenti al "vero" apprendimento cooperativo: la progettazione del Jigsaw nei percorsi universitari abilitanti di formazione iniziale	321
III.8	Farnaz Farahi • Il dissenso come atto pedagogico: il caso delle donne iraniane	330

III.9	Silvia Zanazzi • La voce del silenzio: Analisi delle proteste all'esame di stato, tra opposizione e ricerca di senso	338
III.10	Oscar Tiozzo Brasiola • Educazione al dissenso e linguaggi della partecipazione democratica: una ricerca esplorativa sul caso della «scena muta» all'Esame di Stato	347
III.11	Antonina Eugenia, Ferruzza Marchetta • Il ruolo del corpo nei processi di apprendimento: una ricerca per l'innovazione didattica universitaria	354
III.12	Gianluigi De Vito • La centralità pedagogica del «Progetto di vita personalizzato e partecipato»	361
III.13	Giampaolo Sabino • Arte urbana, senso formativo e dissenso creativo: prospettive pedagogiche per la rigenerazione sociale nel Progetto <i>Performing</i>	368
III.14	Nicola Basile • Strategia di base verso l'inclusione, la resilienza e la costituzione di un'aula di apprendimento formativo e educativo nella secondaria di primo grado	376
III.15	Michele Corriero • Educatori socio-pedagogici e Pedagogisti in servizio: formarsi ascoltando i propri bisogni formativi nella complessità dell'accoglienza di minorenni in difficoltà	387
III.16	Mario D'Avino • Semi di speranza: costruire resilienza e sostenibilità nella comunità educante	397
III.17	Luca Lanfranchi • «Pedagogia Terrestre» ed eco-coscienza resiliente: livelli teoratici e applicazione nel progetto DESENact	408
III.18	Katiuscia Vitagliano • Il capitale semantico e autobiografico come risorsa per vivere il post-umano	416
III.19	M. Antonietta Augenti • Spazio e tempo per l'inclusione: ripensare gli ambienti scolastici in chiave ecologica e sostenibile	424

Sezione IV

Educazione e Tecnologie: creatività, corpi digitali e immaginari futuri

A cura di *Alberto Parola*

IV.1	Raffaella Marigliano • Ripensare l'educazione nell'era digitale: epistemologie e pratiche della Pedagogia Generativa	436
IV.2	Alessandro Barca • Costruzione riflessiva della professionalità docente nella transizione post-digitale tra etica dell'IA e progettualità sostenibile ed inclusiva	444

IV.3	Roberta Marsicano • IA e didattica: tra nuove prospettive ed antiche preoccupazioni	456
IV.4	Laura Agrati • <i>AI image</i> e mito della caverna. Quando l'intelligenza artificiale "non coglie nel segno"	465
IV.5	Jacopo Masiero, Matteo Adamoli • L'Intelligenza Artificiale Generativa a scuola: una visione media educativa sul ruolo dell'insegnante	475
IV.6	Adriano Pantaleo • L'intelligenza artificiale a supporto della didattica: formazione e percezioni docenti	484
IV.7	Viviana Vinci, Pierangelo Barardi • Rallentare per educare: la prospettiva Slow Tech come pedagogia controcorrente nell'era dell'IA	494
IV.8	Carmela Paladino • Re.MaP, un modello per la formazione docenti: Le risorse territoriali nella progettazione didattica	503
IV.9	Giada Totaro • La Prototipazione Veloce di Robot Educativi come Pratica per la Ricerca Collaborativa: una Simulazione del Modello Robot di Telepresenza	511
IV.10	Federica Illuzzi, Gianluca Viola • La terza via: un percorso maieutico con l'agente IA Socrate	521
IV.11	Sara Vergallo • La matematica come strumento per l'alfabetizzazione all'intelligenza artificiale	535
IV.12	Elena Mantoet, Enrico Miatto • "GO – Beyond traditional education": l'IA per la progettazione e l'azione didattica, una indagine esplorativa con gli animatori digitali delle scuole di Formazione Professionale	548
IV.13	Valerio Massimo Marcone • ITS Academy e Intelligenza artificiale. La sfida "duale" per affrontare la transizione digitale: una prospettiva pedagogica	558
IV.14	Edoardo Renzi • Spazio digitale e Service Learning: pratiche educative per una cittadinanza controcorrente	567
IV.15	Alberto Parola • Educare alla decelerazione: immaginari del digitale, benessere cognitivo e percorsi di consapevolezza nella formazione contemporanea	574
IV.16	Cristina Venturi • La pedagogia Montessori in relazione alle tecnologie educative per contrastare l'analfabetismo digitale e favorire lo sviluppo del pensiero critico. Un'indagine esplorativa sulle competenze digitali di insegnanti a metodo e l'utilizzo delle tecnologie nell'ambiente implementato	590
IV.17	Mustafa Marchych • L'apprendimento individuale e sociale dell'italiano (L2) mediato dai social media come predittore della comunicazione interpersonale nel nuovo milieu culturale	598

Introduzione

Sara Bornatici, Giancarlo Gola, Daniele Morselli, Alberto Parola

Nel solco della riflessione pedagogica contemporanea, il tema della formazione assume un ruolo fondativo per comprendere le trasformazioni dei sistemi educativi e dei contesti sociali. La pedagogia si configura come scienza capace di interrogare i dispositivi originari attraverso cui le comunità umane costruiscono e orientano i propri processi educativi, attribuendo significato all'esperienza formativa e al divenire dell'essere umano e di un eco-sistema non unicamente antropocentrico (Margiotta, 2015). In questa prospettiva, l'educazione non coincide con la mera trasmissione di saperi e/o valori, piuttosto un processo complesso di costruzione di senso, nel quale soggetti, istituzioni e culture elaborano visioni del mondo, valori e pratiche di convivenza, di polis, di esercizio di comprensione e dialogo. È entro questo orizzonte che la ricerca educativa è chiamata a confrontarsi con le sfide della contemporaneità, Il pensiero, generato anche dalla riflessione scientifica sull'educazione e sulla formazione, è un luogo privilegiato di elaborazione teorica, di sperimentazione metodologica e di trasformazione culturale. La prospettiva di una pedagogia come scienza della formazione invita a ripensare continuamente il rapporto tra sapere, educazione e società, ponendo al centro il problema del senso e dei significati come principi orientativi dell'agire educativo.

Il volume raccoglie e fa sintesi del dibattito generato durante la Summer School 2025 organizzata dalla Società Scientifica di Ricerca Educativa e Formativa SIREF, presso l'Università di Bari dall'11 al 13 settembre 2025. L'invito già nel titolo "*Pedagogia controcorrente: tra senso formativo e dissenso creativo*", si configurava come un'opportunità di riflessione pedagogica oltre i confini convenzionali.

Il tema di una *pedagogia controcorrente* e del ritrovamento di un *senso formativo* come principio fondante del sapere pedagogico ha sollecitato relatrici, relatori, partecipanti, ospiti ad esplorare modalità di pensiero e di azione di ricerca differente, alternativo, creativo. Con il termine dissenso non si è inteso, già all'origine, una manifestazione oppositiva alle urgenze pedagogiche e sociali, bensì il tentativo di portare la ricerca teorica-empirica-speculativa in una dimensione innovativa e critica capace di generare nuovi linguaggi e pratiche educative, necessarie in una società sempre più complessa e plurale. In tale scenario, la *pedagogia controcorrente* potrebbe costituire alcuni pilastri concettuali configurandosi come approccio di studio e analisi dei fenomeni e del panorama antropologico, valoriale, educativo contemporaneo e non solo.

La *pedagogia controcorrente* rappresenta un movimento intenzionale verso una pedagogia che non solo pone domande scomode alle strutture consolidate dell'educazione, ma cerca attivamente di rompere gli schemi imposti dalla tradizione. Essere "controcorrente" significa, in questo senso, assumersi la responsabilità di sovvertire

e riformare i paradigmi standardizzati, promuovendo un'educazione che si fonda sulla libertà di pensiero e sull'autenticità del processo di apprendimento. La pedagogia controcorrente respinge il dogmatismo e cerca di smantellare le barriere che limitano l'espressione e la crescita individuale e collettiva, sia negli educatori che nei discenti. È un invito alla ricerca di metodi innovativi, che permettano di affrontare le sfide socio-educative con una lente critica e propositiva, sradicando l'immobilismo e l'omogeneità che ancora permeano molti ambienti formativi. A sua volta, il *sensu formativo* è il nucleo valoriale e simbolico che orienta il processo educativo e ne determina il significato profondo. Il "senso" dell'educazione va inteso come la direzione e lo scopo che essa intende raggiungere, uno scopo che va ben oltre la mera trasmissione di conoscenze e che punta, piuttosto, a formare esseri umani completi, capaci di pensiero critico e di azione consapevole.

Riprendendo Margiotta (2011), la pedagogia è scienza prima della formazione, quella che individua "i dispositivi originari delle scelte educative", scelte educative che "ogni comunità sviluppa per dare senso e per dare valore alla propria esistenza". Come direzione di senso, essa è scienza prima dell'uomo, dell'*anthropos*, ed è inseparabile dal principio di responsabilità. Inseparabile dal contesto valoriale. L'approccio di Margiotta riconosce l'educazione come un veicolo di trasformazione personale e sociale, capace di influenzare profondamente non solo l'individuo, ma anche i contesti in cui esso si muove. Il senso formativo richiama quindi una visione dell'apprendimento che non si esaurisce nella dimensione istruttiva o cognitiva, ma si radica in un impegno etico verso la crescita integrale della persona, rispettandone l'unicità e promuovendo una visione inclusiva e partecipativa del sapere. A questo punto acquista valore il dissenso creativo, poiché si configura come una modalità di intervento che trasforma la critica in innovazione e la divergenza in una fonte di potenziale educativo. Non si tratta di un semplice rifiuto delle norme o delle tradizioni, bensì di un processo attivo di decostruzione e di risignificazione; il dissenso, quando viene coltivato in modo costruttivo, apre spazi per nuove forme di apprendimento e nuove modalità di interazione educativa che sfidano il conformismo e promuovono una pluralità di voci. La creatività nel dissenso implica il coraggio di proporre e sperimentare alternative, anche laddove esse non siano immediatamente comprese o accettate. Puntiamo, quindi, a una dimensione di dissenso creativo che si colleghi strettamente alla pedagogia controcorrente, poiché entrambe queste dimensioni aspirano a una rigenerazione del sistema educativo, attraverso una continua messa in discussione di ciò che è dato per scontato.

In suddetta visione, la pedagogia controcorrente non è solo una resistenza passiva ai modelli educativi dominanti, ma un'azione di ricerca attiva verso metodi e contenuti che rispondano autenticamente alle complessità sociali, culturali e politiche del nostro tempo. Attraverso la ricerca e la sperimentazione, i partecipanti saranno chiamati a esplorare una pedagogia che sappia contrapporsi agli schemi convenzionali e che sia capace di rivelare nuove modalità di relazione educativa. Il nostro modello di pedagogia controcorrente si pone, infatti, come un motore di innovazione, che lavora a stretto contatto con il senso formativo, inteso come il fine ultimo e profondamente trasformativo dell'educazione.

Il senso formativo funge da bussola per un viaggio controcorrente: riporta il discorso educativo alla sua essenza, ovvero la capacità di generare valore e significato per chi apprende, di modellare individui consapevoli, capaci di incidere sulla realtà che li circonda. Il senso formativo qui proposto va oltre i programmi e le metodologie, emergendo come un principio etico, una ricerca continua di senso che guida ogni pratica educativa verso la costruzione di comunità più eque, inclusive e resilienti. In tale prospettiva, formare non significa solo trasmettere, ma facilitare la crescita di una coscienza critica e attiva nei partecipanti, attraverso un apprendimento che li prepara a mettere in discussione l'esistente, mantenendo però una visione costruttiva e orientata al cambiamento.

Nella cornice di senso e trasformazione, si inserisce il dissenso creativo come forza dinamica, elemento essenziale di una pedagogia che non solo accetta, ma valorizza il pensiero divergente. Il dissenso non è visto come un ostacolo, ma come una risorsa per costruire una conoscenza più ampia e diversificata, che si sviluppa attraverso il confronto con le idee e le posizioni più eterogenee. L'incoraggiamento al dissenso creativo permette di esplorare soluzioni innovative e di rompere le logiche autoritarie o normative che spesso imbrigliano il pensiero educativo.

1. Struttura del volume

Il volume si articola in quattro sezioni tematiche, frutto di un processo di rilettura e ricollocazione dei contributi originariamente elaborati all'interno dei laboratori della Summer School. Le sezioni non riproducono meccanicamente la suddivisione iniziale, ma propongono un ordine ispirato a criteri di coerenza tematica, progressione concettuale e affinità metodologica. Ogni sezione nasce dunque da un lavoro di tessitura che ha mirato a far emergere nessi impliciti, risonanze metodologiche e costellazioni concettuali capaci di restituire al lettore un percorso coerente e articolato. I contributi, per quanto eterogenei per orientamento e stile, sono stati ricollocati secondo una logica che privilegia l'accostamento per affinità tematica e per complementarità epistemica. La composizione interna di ciascuna sezione non risponde, dunque, a una sequenza arbitraria, ma rappresenta il frutto di una costruzione intenzionale di percorsi interni, che dalla teoria si aprono alla pratica e si distendono verso prospettive riflessive o di policy.

In ciascuna sezione, il criterio sequenziale utilizzato segue questa progressione: (a) apertura con testi concettuali, teorici o di inquadramento; (b) parte centrale con contributi applicativi, narrativi, sperimentali; (c) chiusura con scritti riflessivi, propositivi o di sintesi educativa o di policy.

Questo schema consente non solo di valorizzare la diversità dei contributi, ma anche di offrire al lettore una progressione di senso, dove i singoli testi dialogano fra loro, costruendo un arco narrativo e teorico che si sviluppa dall'interrogazione fondativa alle possibili risposte educative e trasformative.

La prima sezione, *Educazione alla generatività: etica, gioia condivisa*, raccoglie contributi che riflettono sul potenziale trasformativo dell'agire educativo controcorrente. L'accento è posto su pratiche e visioni pedagogiche capaci di rompere

con modelli conformisti e di restituire all'educazione la sua funzione critica, etica e creativa. In questa sezione si alternano riflessioni teoriche, riferimenti storici, esperienze progettuali e strategie educative fondate sul coraggio del pensiero e sulla costruzione di possibilità condivise.

La seconda sezione, *Educazione ai margini: vulnerabilità, alfabetismi e pensiero argomentativo*, esplora le condizioni educative di soggetti spesso collocati ai margini dei sistemi formativi: persone adulte, detenuti, migranti, soggetti con disabilità, studenti esclusi o orientati al fallimento. Il filo conduttore è rappresentato dall'idea che la marginalità, lungi dall'essere un deficit, possa divenire spazio epistemico da cui ripensare il sapere, l'insegnamento, l'inclusione. Temi come l'analfabetismo funzionale, la povertà educativa e la decolonizzazione dello sguardo si intrecciano a pratiche educative orientate al riconoscimento, alla complessità e al pensiero critico.

La terza sezione, *Educazione e Cura: partecipazione democratica, resilienza, giustizia educativa*, affronta il nesso tra resistenza educativa, resilienza e partecipazione democratica. I contributi propongono un'idea di dissenso come forma di responsabilità collettiva, capace di generare nuove forme di presenza nei contesti formativi. Al centro vi sono questioni come l'inclusione, l'ecologia educativa, la rigenerazione degli spazi scolastici e il ruolo delle emozioni, del corpo e dell'immaginazione nel processo di apprendimento. Il dissenso, qui, non è rottura distruttiva ma gesto generativo che si prende cura delle relazioni, dei contesti e dei legami.

La quarta sezione, *Educazione e Tecnologie: creatività, corpi digitali e immaginari futuri*, si confronta con il digitale e l'intelligenza artificiale non come realtà da subire, ma come territori da ripensare criticamente. Gli autori esplorano la relazione tra tecnologie e processi formativi, interrogando il ruolo dell'insegnante, la progettualità didattica, le pratiche di inclusione, i nuovi alfabetismi e l'impatto delle piattaforme sull'identità e la cittadinanza. L'insubordinazione evocata nel titolo non è rifiuto della tecnica, ma desiderio di orientarla verso finalità educative emancipative, inclusive e creativamente instabili.

2. Valore trasversale dei contributi

Gli studi, le ricerche e le riflessioni raccolte nel volume restituiscono una pluralità di linguaggi pedagogiche, di prospettive e sensibilità epistemologiche che oggi caratterizza il panorama della ricerca educativa. Analisi teoriche, riletture storico-educative, narrazioni di esperienza, indagini empiriche e dispositivi progettuali convivono all'interno di un quadro interpretativo che testimonia la vitalità e l'eterogeneità dei modi di interrogare i fenomeni educativi contemporanei. La varietà non si configura come semplice giustapposizione di contributi, ma come una trama di riflessioni che, pur provenendo da contesti di ricerca differenti, dialogano tra loro attorno a un comune orizzonte di senso. A suddetta pluralità di scritture corrisponde, altresì, una significativa ricchezza metodologica. I saggi presentano infatti percorsi di autoformazione e riflessività professionale, pratiche di ricerca-azione, studi esplorativi, sperimentazioni didattiche e dispositivi di mediazione critica nei

contesti educativi e sociali. Emergono così modalità di indagine che valorizzano la dimensione situata e relazionale dell'esperienza educativa, riconoscendo nella ricerca pedagogica non soltanto un esercizio interpretativo, ma anche un processo trasformativo capace di incidere sui contesti di apprendimento e sulle pratiche formative.

Nella diversità degli orientamenti teorici e dei contesti analizzati, emerge un sotteso attraversamento scientifico condiviso: il rifiuto di una presunta neutralità dell'educazione e l'assunzione consapevole di una postura pedagogica critica e responsabile. L'educazione è qui interrogata come pratica culturale e politica, che mette in discussione valori, scelte e posizionamenti. Essa richiede costantemente di restituire evidenze, ed al tempo esplicitare le innovazioni e problematizzare gli eventi. Ne emerge l'immagine di una pedagogia capace di confrontarsi con le trasformazioni del presente, di interrogare i dispositivi formativi consolidati e di aprire spazi di riflessione orientati alla costruzione di nuovi significati educativi.

3. Conclusioni

Il testo si presenta come un esercizio di pensiero situato che prende forma a partire dall'esperienza condivisa della Summer School SIREF e dal dialogo scientifico suscitato, che essa ha generato, configurandosi come uno spazio di confronto e di rilancio per la riflessione pedagogica contemporanea, capace di alimentare nuove piste di ricerca e ulteriori interrogazioni teoriche ed empiriche. Nonostante le già ampie produzioni scientifiche nazionali ed internazionali, i confronti delle comunità di ricerca locali ed allargate, l'educazione in senso lato richiede di rafforzare le connessioni tra ricerca accademica, pratiche formative e interventi nei contesti sociali e istituzionali. L'educazione emerge, infatti, come uno luogo di responsabilità trasformativa, nel quale teoria e pratica si intrecciano nel tentativo di rispondere alle sfide culturali, sociali e tecnologiche che attraversano il nostro tempo.

Una pedagogia non convenzionale che attraversa le pagine si delinea come pensiero generativo in grado di interrogare l'esistente e di immaginare nuove possibilità educative. Mantenere luminoso uno sguardo pedagogico sull'inquietudine del tempo, disposto a muoversi tra centro e margini rappresenta forse l'eredità più significativa di questo lavoro collettivo. In tale tensione tra formatività e creatività si colloca l'orizzonte di ricerca che il volume intende consegnare al lettore: non un approdo conclusivo, ma l'apertura di nuovi percorsi di riflessione, di ricerca e di azione educativa, capaci di alimentare nel tempo un dialogo fecondo tra comunità scientifica, professionalità educative e società.

Riferimenti bibliografici

- Margiotta, U. (Eds.) (2011). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Pensa Multi-Media.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.

II.11

Contrastare la povertà educativa e promuovere la coesione sociale nelle comunità marginalizzate attraverso le Infrastrutture di Ricerca: gli ambienti catalizzatori di conoscenza del progetto ITINERIS

Corrado Russo

*CNR - Istituto di Metodologie per l'Analisi Ambientale (IMAA)
Università di Bari "Aldo Moro"; c.russo68@phd.uniba.it*

Abstract

Il contributo analizza il contrasto alla povertà educativa nelle aree interne del Sud Salento, trasformando le Infrastrutture di Ricerca del progetto ITINERIS in "atelier di conoscenza". Adottando un approccio di Ricerca-Azione Partecipativa che unisce Action Community Learning e Mappatura dei Bisogni, il case study ha coinvolto minori in esperienze STEM immersive. I risultati evidenziano un aumento di competenze e motivazione intrinseca, grazie all'uso di strumenti scientifici reali e alla fiducia tra ricercatori, scuole e famiglie. Superando la logica dei progetti isolati, lo studio propone il modello dell'Ecosistema della Coesione Territoriale: politiche "ecosystem-centric" che integrano co-progettazione tra PA e Terzo Settore, investimenti infrastrutturali e "webfare". L'obiettivo è evolvere dalla semplice cittadinanza alla "digizenship", rendendo i territori marginali laboratori di democrazia e innovazione sociale.

Parole-chiave

Povertà educativa, coesione sociale, infrastrutture di ricerca

1. Introduzione: Il contesto normativo e territoriale

1.1 *Disuguaglianze globali e marginalità territoriali*

L'analisi delle attuali dinamiche socio-economiche non può prescindere da uno sguardo globale. Le disuguaglianze odierne sono spesso il frutto di processi storici che hanno distinto le nazioni in "inclusive" o "estrattive". Tuttavia, osservando i cicli economici attraverso la teoria delle "onde lunghe" di Kondratiev, emerge come le fasi recessive tendano ad accentuare le disparità, favorendo le élites finanziarie a discapito delle masse, tanto da poter parlare di nazioni ad estrazione interna ed esterna mai realmente inclusive. Oggi, questa dinamica si manifesta in un "neocolonialismo digitale estrattivo". Le grandi alleanze globali sfruttano la tecnologia per esercitare un "totalitarismo soft", che impatta con violenza sulle comunità marginali. In territori come il Sud Salento, ciò si traduce non solo in spopolamento demografico, ma in una desertificazione culturale che polverizza l'identità locale

e l'antropodiversità, funzionale all'omologazione consumistica globale. In questo scenario, la povertà educativa dei minori non è un fenomeno isolato, ma è strettamente correlata all'obsolescenza delle competenze degli adulti e all'analfabetismo di ritorno. Non è possibile contrastare la povertà minorile senza intervenire sulla povertà educativa degli adulti che li circondano. La sfida, dunque, è superare l'antica "educazione alla minorità" tipica del Mezzogiorno, attivando processi di decolonizzazione culturale che partano dal basso (Russo, 2025a).

1.2 Le Aree Interne e la sfida della marginalità

La Strategia Nazionale per le Aree Interne identifica questi territori in base alla distanza dai poli che offrono servizi di interesse generale (Ietri e Pagetti, 2019). Le aree interne possono definirsi marginali rispetto a un centro in cui si innescano meccanismi di accumulazione, espressi da flussi centripeti di fattori produttivi; la marginalità geografica si struttura nel tempo come condizione che favorisce la perpetuazione del sottosviluppo (Battisti, 2017). Le aree interne del Mezzogiorno, come quelle del Nord, differiscono dalle aree urbane sia per le criticità evidenziate sia per le opportunità da cogliere (Barca, 2015): di quest'ultima sfida si fa carico il Terzo Settore, vitale nelle aree interne del Paese—specie in quelle intermedie del Sud—con un approccio poliedrico e un'attenzione marcata ai bisogni di cura e assistenza.

1.3 Il ruolo del Terzo Settore e la Co-progettazione comunitaria

Il Terzo Settore è fortemente impegnato nel contrasto all'esclusione sociale attraverso attività ricreative, di socializzazione e persino sportive e negli ultimi anni i principali segnali di crescita del settore si riscontrano proprio nelle regioni meridionali (Della Queva et al., 2023), territori che sono tipicamente contraddistinti anche da povertà educativa e solo un'interazione sussidiaria tra pedagogia e politica sembra offrire una chance per affrontare tali fenomeni, tutelando al contempo l'emergente crisi dei nuovi diritti umani digitali.

Questi territori rappresentano anche un laboratorio ideale per l'attivazione di nuovi modelli di welfare. Come sancito dall'art. 3 della Costituzione Italiana, è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana. Questa visione si è evoluta abbracciando il rispetto delle culture e delle abilità che rendono unico ciascun essere umano.

In questo scenario, il Terzo Settore assume un ruolo vitale, specialmente nelle aree intermedie del Sud, caratterizzate da un approccio poliedrico ai bisogni di cura.

La recente riforma del Codice del Terzo Settore (D.Lgs. 117/2017), in particolare all'art. 55, ha reso concretamente attuabile il principio di sussidiarietà orizzontale (art. 118 Cost.), istituzionalizzando gli strumenti della co-programmazione e della co-progettazione: tali strumenti non devono essere intesi come episodi accidentali, ma come una prassi amministrativa costante, necessaria per passare da

un semplice ecosistema della formazione a un più ampio “Ecosistema della Coesione Territoriale”. Terzo Settore e Istituzioni sono chiamati a lavorare insieme in un percorso strategico generativo capace di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale (Russo, 2024).

1.4 Obiettivi di ricerca

L'odierno scenario macroeconomico, definito ‘capitalismo della sorveglianza’, rischia di degradare l'individuo dallo status di cittadino a quello di mero ‘alfabeta digitale’ o ‘user’: un fruitore passivo i cui dati comportamentali diventano merce di scambio per un *neolitarismo estrattivo*. In questo contesto, la povertà educativa funzionale diviene lo strumento che impedisce l'esercizio critico della democrazia. La risposta pedagogica risiede quindi nell'evoluzione verso la *digizenship*: uno spazio di azione sociale dove si attuano pratiche di tutela dei nuovi diritti umani digitali e si promuove una riappropriazione pubblica del ruolo sociale dal basso, trasformando la tecnologia da strumento di estrazione a veicolo di ‘webfare’ per il benessere comunitario (Russo, 2025b).

Tuttavia, mentre le piattaforme globali estraggono dati passivamente, le Infrastrutture di Ricerca (IR) restituiscono sovranità cognitiva, trasformando i minori da ‘user’ a produttori attivi di conoscenza scientifica.

Questo lavoro intende evidenziare come la co-costruzione di processi collaborativi di pianificazione medio-lungo periodo tra attori pubblici e Terzo Settore possa generare impatto socio-economico positivo e mitigare gli effetti delle “permacrisi”, proprio attraverso il contrasto alle povertà educative nelle aree marginali. In tale direzione, si propone un *case study* su Infrastrutture di Ricerca internazionali ad alta tecnologia, rese accessibili a minori in povertà educativa residenti nei territori marginali del Sud Salento grazie alla strategia di *Ecosistema di Coesione Territoriale*. Tale strategia mira a trasformare l'intercampo educativo in uno spazio assiologico, impregnato dei valori di libertà ed eguaglianza, dove la tecnologia inclusiva diventa paradigma per affrontare la Quarta Rivoluzione Industriale.

2. Metodologia e Framework Teorico

2.1 Il dispositivo dell'ECT

Il modello di governance comunitaria deve evolvere: si è passati da una PA “weberiana” (chiusa e burocratica) a una PA “ecologica” (interdipendente). Il passo successivo, necessario per le aree marginali, è la PA Ecosistemica. In questo modello, la PA non si limita a esternalizzare servizi al Terzo Settore, ma pratica costantemente la co-programmazione e la co-progettazione. L'obiettivo non è più solo la formazione, ma la Coesione Territoriale, intesa come fine ultimo per garantire l'esercizio dei diritti costituzionali.

In questa direzione, l'Ecosistema della Coesione Territoriale (ECT) si propone

come leva “contro-estrattiva”: attraverso l’etnografia progettante, la comunità recupera e valorizza la propria identità, contrastando l’iper-burocratizzazione disumanizzante. In questo spazio “assiologico”, le differenze diventano scintilla di convivialità e le relazioni si vivono faccia a faccia, nel riconoscimento dell’altro.

Per tradurre la teoria in prassi, il Dottorato di Ricerca dell’Università di Bari ha codificato un dispositivo metodologico preciso, supportato da strumenti digitali specifici:

- *Attivazione*: Costituzione di una rete di Terzo Settore che stimoli la PA. Nel caso specifico, questo ha portato alla nascita di *Galassia Salento*, un’associazione di secondo livello che unisce vari Enti del Terzo Settore (ETS).
- *Concertazione*: Promozione istituzionale della co-programmazione. Si utilizzano piattaforme di partecipazione civica come *Decidim* per gestire il processo decisionale pubblico.
- *Costruzione*: Istituzione di un *Osservatorio Comunitario sulle Povertà Educative*. In questa fase si scelgono gli strumenti di valutazione e monitoraggio.
- *Definizione*: Trasformazione dei bisogni in obiettivi. Si utilizza il metodo G.O.P.P. (*Goal Oriented Project Planning*) facilitato da strumenti digitali come Mural e Zoom, e forum come *Discourse* per la discussione asincrona.
- *Esecuzione*: Implementazione delle azioni (gestite tramite software Kanban) con un approccio iterativo di miglioramento continuo.

2.2 Design della ricerca

Dato il carattere trasformativo e di engagement dell’obiettivo sperimentale, il disegno è esclusivamente qualitativo, con un approccio dominante dell’approccio *PAR*, Participatory Action Research (Salman & Ramsis, 2025), fortemente orientato alla co-creazione con gli stakeholder comunitari di iniziative educative virtuose, al loro empowerment e alla generazione di cambiamenti reali nel contesto studiato.

L’iniziativa si inserisce nel quadro più ampio delle ricerche del Dottorato in Scienze Umane dell’Università “Aldo Moro” di Bari, focalizzato sul rafforzamento della PA attraverso la partecipazione attiva. La ricerca individua aree di azione su tre livelli: ricerca e formazione (a monte), programmazione e progettazione (nel cuore dei processi implementativi) e partecipazione.

L’apertura delle Infrastrutture di Ricerca al territorio si inserisce formalmente nella ‘User Strategy’ del progetto ITINERIS. In uno scenario globale segnato da ‘policrisi’, dove le sfide ambientali sono intrecciate a quelle sociali ed economiche, il progetto implementa strategie innovative per estendere l’accessibilità delle IR (Infrastrutture di Ricerca) non solo agli scienziati, ma specificamente al Terzo Settore, alle scuole e alle municipalità. L’obiettivo è massimizzare l’impatto sociale della ricerca attraverso un approccio dinamico e user-driven che favorisca la collaborazione interdisciplinare e garantisca equità ed efficienza nell’utilizzo delle risorse (Loperte et al., 2025).

2.3 Strumenti e Metodi Partecipativi

È stata sperimentata un'integrazione dell'approccio *Action Community Learning* (Manfreda, 2021) con la *Mappatura dei Bisogni* (Manfreda, 2024) all'interno della strategia di Ecosistema di Coesione Territoriale, combinando le tecniche *G.O.P.P.* (Goal Oriented Project Planning) e *World Cafè* con quelle *P.M.P.* (Project Management Professional), nella prospettiva di superare alcune limitazioni tanto del progetto-intervento euristico quanto di quello sinottico-razionale. L'obiettivo metodologico non è limitarsi all'atto pedagogico, ma costruire un metodo che organizza la partecipazione civica come ponte verso la realizzazione dei diritti costituzionali.

In particolare, l'efficacia della Mappatura dei Bisogni (MdB) come strumento di *empowerment* e non mera rilevazione statistica è confermata da diverse applicazioni in contesti eterogenei. Si citano ad esempio: il progetto 'Narrazioni Binarie', che ha fatto emergere bisogni identitari attraverso il confronto tra giovani di background culturali differenti; la 'Summer School di Arti Performative', che ha utilizzato l'arte per costruire legami solidali di *community care*; il caso 'Quartiere San Lorenzo' a Roma, dove la MdB ha guidato la rigenerazione territoriale attraverso l'analisi delle tracce storiche (esperienza montessoriana) e il coinvolgimento attivo di scuole e residenti. Questi precedenti suggeriscono che la MdB, se integrata nella strategia dell'Ecosistema della Coesione Territoriale, agisce come metodo-cerniera capace di svelare potenzialità latenti e stimolare la partecipazione attiva.

La stessa definizione delle attività educative e sociali, infatti, non è casuale, ma deriva da un'analisi rigorosa dei bisogni degli utenti e del livello di maturità delle IR in termini di engagement. Come evidenziato nelle attività preliminari di ITINERIS, tale analisi si avvale di indagini empiriche, consultazioni con gli stakeholder e ricerca documentale (desk research) per armonizzare i metodi di accesso e comprendere le direzioni future della ricerca ambientale basandosi sull'evoluzione delle esigenze degli utenti.

Mentre la governance territoriale è stata gestita tramite piattaforme come Decidim, l'attività didattica con i minori ha privilegiato l'approccio hands-on e inquiry-based.

2.4 Campione e Attività

All'iniziativa hanno partecipato 34 studenti tra i 9 e i 14 anni residenti nel Sud Salento (Puglia, Italia), coinvolti in due speciali giornate di apprendimento e laboratori: "Biodiversità nascosta" presso LifeWatch (CNR IRET di Lecce) e "Alla scoperta del cielo" presso ACTRIS (CNR IMAA di Tito Scalco), entrambe Infrastrutture di Ricerca del progetto ITINERIS a guida nazionale CNR-IMAA. Al processo di osservazione partecipata hanno preso parte 15 tra docenti ed educatori, 2 ricercatori e un professore ordinario di Pedagogia Speciale.

Queste attività si affiancano ad altre iniziative territoriali di "civismo inclusivo" e contrasto alla povertà educativa supportate dai programmi regionali *Puglia Ca-*

pitale Sociale, come i progetti “Digizenship” (sulla cittadinanza digitale e i diritti umani) e i “Patti Educativi Territoriali” attivati negli Ambiti Sociali Territoriali di Poggiardo, Casarano e Gagliano del Capo.

3. Risultati: dagli atelier di conoscenza all’impatto sociale

3.1 *Engagement e competenze STEM*

I risultati evidenziano il ruolo cruciale di interventi mirati nel contrasto alle disuguaglianze educative sistemiche. I programmi su “biodiversità nascosta” e “alla scoperta del cielo” hanno favorito incrementi significativi in interesse, identità e conoscenze STEM, soprattutto tra i gruppi sotto-rappresentati. La progettazione dell’esperienza è risultata determinante: attività hands-on, inquiry-based e interattive hanno promosso partecipazione attiva; la possibilità di utilizzare strumenti scientifici reali (osservazione al microscopio, raggi laser, palloni meteorologici) e di ottenere risultati tangibili ha accresciuto entusiasmo e coinvolgimento.

Per queste popolazioni l’ingaggio scaturisce meno dalla copertura curricolare e più dalla motivazione intrinseca alimentata da esperienza diretta, curiosità e un ambiente di apprendimento accogliente e non giudicante. La dimensione relazionale–connessione con scienziati diversi, sessioni Q&A, costruzione di fiducia con le famiglie–costituisce il fondamento della partecipazione duratura ed è un fattore spesso sottostimato di successo.

3.2 *Oltre la didattica: la coesione sociale*

L’analisi dimostra che l’intervento formativo, per essere incisivo, deve rilasciare competenze di carattere partecipativo-progettuale. Il successo dell’intervento non risiede solo nell’apprendimento tecnico, ma nella creazione di un “intercampo” dove soggetti diversi (scuola, ricerca, famiglie) interagiscono per il bene comune. L’esperienza ha confermato che vivere ed esprimere l’ambiente in cui viviamo significa costruire cittadini costituzionalmente sani.

4. Discussione: Verso politiche Ecosystem-Centric

Un limite frequente è l’atomismo della governance locale. I risultati suggeriscono che la capacità della PA di fare rete non può restare un ideale accademico, ma deve diventare prassi amministrativa, magari vincolando i fondi statali all’effettiva collaborazione territoriale. Solo così si supera la logica dei progetti “spot” che non lasciano traccia.

Nonostante l’efficacia dimostrata quindi, l’implementazione in contesti di povertà educativa incontra criticità strutturali legate a risorse limitate e barriere si-

stemiche pervasive. Deficit infrastrutturali di base possono indebolire profondamente anche gli interventi migliori. Senza affrontare tali barriere fondamentali, efficacia e scalabilità rimangono limitate: ne consegue che le politiche per l'equità educativa devono andare oltre curriculum e formazione docenti, includendo investimenti sostanziali in infrastrutture di comunità a sostegno diretto dell'apprendimento e dello sviluppo integrale.

È decisivo condurre analisi dei bisogni con la comunità per garantire rilevanza e valore degli interventi: co-progettare con gli stakeholder, promuovere ownership condivisa e far percepire le iniziative come servizio alla comunità, non come imposizione. Dimostrare fiducia, riconoscere le sfide delle famiglie e coinvolgerle in design e implementazione coltiva un impegno reciproco, fattore critico – benché spesso intangibile – per sostenibilità e impatto profondo nelle comunità sottoservite.

È necessario superare la visione dell'ecosistema meramente "formativo". La formazione è solo un mezzo; il fine ultimo è l'ecosistema della coesione territoriale. Le politiche devono evolvere verso modelli *ecosystem-centric* che affianchino alla didattica investimenti in infrastrutture di comunità. Questo approccio richiede un metodo che non può essere imposto, ma "trovato assieme", valorizzando le peculiarità materiali e immateriali del territorio per agire, invece che subire le influenze esogene.

Per garantire la sostenibilità di questi interventi nelle aree marginali, è necessario infine un cambio di paradigma che vada oltre il tradizionale welfare. Si propone l'adozione di logiche di 'webfare': riconoscendo che il capitale 'documediale' sta sostituendo quello industriale, le politiche pubbliche dovrebbero mirare a redistribuire il valore generato dai dati prodotti dagli utenti (cittadini). Tali risorse potrebbero finanziare direttamente le infrastrutture di comunità e gli Ecosistemi della Coesione Territoriale, compensando l'asimmetria estrattiva delle piattaforme globali e restituendo valore ai territori che quei dati li generano: le IR pubbliche rappresentano un embrione di questo modello perché producono "Open Data" per il bene comune, opponendosi alla logica proprietaria delle Big Tech che "estrae" valore pubblico per profitto privato.

5. Conclusioni

Sebbene gli esiti individuali degli studenti siano centrali, la richiesta di valutazioni d'impatto comunitario e di considerazione dei contesti socio-politici implica misurazioni a livello sistemico. Se gli interventi contrastano davvero la povertà educativa, la valutazione deve cogliere cambiamenti più ampi in partecipazione comunitaria, accesso alle risorse e diversificazione della pipeline STEM, evolvendo verso modelli valutativi ecologici capaci di rilevare effetti "a raggiera" e contribuire alla comprensione di come gli interventi promuovano equità sociale. La valutazione deve andare oltre i tradizionali indicatori accademici per considerare atteggiamenti, interesse, identità, autoefficacia, fondamentali per la persistenza a lungo termine.

Per un impatto socio-economico sostenibile e diffuso servono politiche e finanziamenti che superino il sostegno a singoli programmi in favore di un approccio ecosistemico. Occorre prioritizzare ricerca collaborativa su larga scala, user-inspired, orientata alle sfide globali, integrando esplicitamente allargamento della partecipazione e ingaggio comunitario come valori cardine. Questo passaggio dal program-centric all'ecosystem-centric riconosce che interventi isolati, per quanto efficaci, non possono compensare disuguaglianze sistemiche senza politiche di supporto su allocazione risorse, infrastrutture e servizi integrati di comunità.

Il lavoro propone un modello in cui la convergenza tra ricerca, scuola e Terzo Settore trasforma contesti marginali in ambienti di apprendimento ad alto valore civico. Non basta parlare di generatività in termini generici, ma occorre focalizzare su una generatività sociale orientata al bene comune e alla "convivialità delle differenze". In conclusione, il processo formativo è parte di un ecosistema coesivo complessivo dove agiscono anche retaggi culturali e dinamiche socio-economiche. Per garantire sostenibilità, è fondamentale passare dall'era della semplice *citizenship* a quella della *digizenship* e della partecipazione attiva, dove l'esercizio dei diritti e l'uso delle tecnologie sono radicati in una profonda umanizzazione e nel riconoscimento dell'altrui unicità. Solo attraverso la co-progettazione sistematica e non episodica è possibile rendere le aree interne non più luoghi di marginalità, ma spazi di innovazione sociale e pedagogica.

Il passaggio dall'era della *citizenship* a quella della *digizenship* richiede una profonda umanizzazione della tecnologia e delle relazioni e questa riflessione apre alla possibilità di Infrastrutture di Ricerca non più solo come luoghi di estrazione di risorse e dati, ma come laboratori di "democrazia egualitaria", dove la libertà è praticata quotidianamente attraverso la partecipazione e la costruzione condivisa del bene comune.

Riferimenti bibliografici

- Barca, F. (2015). *Disuguaglianze territoriali e bisogno sociale. La sfida delle aree interne. Lettura annuale Ermanno Gorrieri*. Fondazione Gorrieri.
- Battisti, G. (2017). Le aree interne: un'interpretazione in chiave geopolitica. *Geotema*, 55, 85–88. https://www.ageiweb.it/geotema/wp-content/uploads/2020/02/GEO-TEMA_55_Battisti_16.pdf
- Della Queva, S., Nicosia, M. & Stoppiello, S. (2023). Il settore non profit nelle Aree interne del Mezzogiorno: una prima analisi descrittiva. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3, 367–385. <https://www.corteconti.it/Download?id=e1dd9285-8994-454c-bf7e-528cfdef5c4e>
- Ietri, D. & Pagetti, F. (2019). La definizione delle 'inner peripheries': Indicatori e unità territoriali. *Bollettino della Associazione Italiana di Cartografia*, 165, 89–97. <https://doi.org/10.13137/2282-572X/29883>
- Loperte, S., Gagliardi, S., Gargano, G., Petracca Altieri, R. M., Ricciardi, F., Russo, C. & Cornacchia, C. (2025). Towards a comprehensive user strategy for integrated research infrastructures advancing environmental science: Insights from the ITINERIS project.

- In *EGU General Assembly 2025*, Vienna, Austria, 27 April–2 May 2025 (EGU25-19387).
- Manfreda, A. (2021). Il modello Action Community Learning come framework per la promozione delle comunità e l'innovazione sociale sostenibile. *Nuova Secondaria*, 1, 337–347.
- Manfreda, A. (2024). *Mappatura dei bisogni educativi. Questioni metodologiche e casi di studio*. L'Harmattan Italia.
- Russo, C. (2025a). Decolonizzazione e apprendimento continuo: Una sfida alle diseguglianze economiche e sociali dalla mobilitazione partecipativa nelle comunità marginali del Sud Salento. *Lifelong Lifewide Learning*, 23(46), 130–150.
- Russo, C. (2025b). Costruire l'ecosistema della coesione territoriale tra pedagogia e politica per contrastare le povertà educative e tutelare i nuovi diritti umani digitali nelle comunità marginali a rischio spopolamento. *Nuova Secondaria*, 9, 341–355.
- Russo, C., Colazzo, S. & Ratta, M. (2025). Enhancing digital citizenship awareness through participatory mobilization of marginal communities in South Salento. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*.
- Russo, C. (2024). Il valore della progettazione partecipativa per una nuova scuola generatrice di territori inclusivi. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 126–137.
- Salman, M. & Ramsis, M. (2025). Use of participatory action research (PAR) to develop participatory monitoring, evaluation, and learning practices. *Development in Practice*, 35(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/09614524.2025.2511965>