

CIVITAS EDUCATIONIS.  
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE  
Rivista semestrale

**Ambiti di interesse e finalità**

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;  
Educazione e diritti umani;  
Educazione alla pace;  
Educazione alla cittadinanza democratica;  
Educazione e differenze;  
Educazione e dialogo interreligioso;  
Educazione e inclusione sociale;  
Educazione, globalizzazione e democrazia;  
Educazione e cultura digitale;  
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

**Aims and scope**

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;  
Education and human rights;  
Peace education;  
Education and citizenship;  
Education and differences;  
Education and interfaith dialogue;  
Education and social inclusion;  
Education, globalization and democracy;  
Education and digital culture;  
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:  
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:  
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:  
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:  
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>  
e-mail: [civitas.educationis@unisob.na.it](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
FACOLTÀ DI  
SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE



# Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V  
Numero I  
Giugno 2016

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757  
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:  
ordini@mimesisedizioni.it

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 - Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca - Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli  
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

[www.mimesisedizioni.it](http://www.mimesisedizioni.it)

[mimesis@mimesisedizioni.it](mailto:mimesis@mimesisedizioni.it)

Isbn: 9788857537818

Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

## *Table of contents – Indice*

*Enricomaria Corbi*

Editorial.

Umberto Eco, Hilary Putnam and their legacy for educational theory 7

Editoriale.

Umberto Eco, Hilary Putnam e la loro eredità per la pedagogia 11

### SYMPOSIUM

#### Peripheral Areas. Horizons and Pedagogical Perspectives

*Fabrizio Manuel Sirignano, Simonetta Ulivieri*

Introduction 17

Introduzione 21

*Paolo Vittoria*

Il rapporto tra periferie e università: l'esperienza del Forum  
coi Movimenti Sociali a Rio de Janeiro... e una proposta per Napoli 25

*Giuseppe Annacontini*

Ripensare i margini 'senza scarti' 43

*Alessandro Tolomelli*

Bologna: da centro a periferia del welfare educativo 61

*Carolina Silva Sousa*

La educación para la Resiliencia en el alumnado  
de la periferia de la Europa del Sur 83

*Anita Gramigna*

Ai confini del mondo.

Formazione, spiritualità e incanto nella tribù Yaqui 101

*Cristina Allemann-Ghionda*

Emigrazione e integrazione scolastica in Germania:  
tendenze e nuovi compiti 117

*Giuseppe Burgio*  
Alla periferia dei gagé.  
La formazione di genere tra i rom e le romnià 129

*Maria Dimasi, Panagiotis G. Krimpas*  
Minority Languages in Greece:  
Linguistic Peripheries and Immigrant Languages  
between Politics and School Education Legislation 149

*Juan J. Leiva Olivencia*  
La odisea de los refugiados sirios en Europa.  
Una mirada desde la pedagogía intercultural 171

#### ESSAYS – SAGGI

*Amelia Broccoli*  
Ethics and Complexity of Educational Action 191

*Valerio Ferro Allodola*  
L'esperienza del tirocinio formativo universitario:  
le rappresentazioni di un gruppo di studenti 207

*Maria Grazia Lombardi*  
L'educativo ambientale tra pedagogia verde,  
pedagogia ecologica ed ecologia relazionale 221

*Maria Rosaria Strollo*  
Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva.  
Dalla teoria alla prassi 235

#### BOOK REVIEWS – RECENSIONI

*Valentina Paola Cesarano*  
M. Striano, & R. Capobianco (a cura di), *Bilancio di competenze  
all'università*, Napoli: Federiciana Editrice Universitaria, 2016 257

*Mariarosaria De Simone*  
F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*,  
Roma-Bari: Laterza, 2010 (edizione digitale, 2014) 263

# *Ripensare i margini senza scarti*

Giuseppe Annacontini\*

## **Abstract**

*The present essay is aimed to highlight the pedagogical advantages of taking into consideration the meaning of an interpretative perspective definition of 'the suburb.' By doing so 'the suburb' is, in our paper, interpreted as a generative space of possibilities and occasions useful to rethink theories and practices that seem to be only for appearance foreign to it. At a later time, we concentrate our study to recall concisely a project realized in the Salento that is a empiric based for the observations focused in the first part.*

*Keywords: peripheral areas, pedagogy of community, social generativity.*

## **Riassunto**

*Il presente scritto intende sottolineare i vantaggi che derivano alla riflessione pedagogica e alla pratica educativa dal far riferimento a una prospettiva interpretativa (di matrice critica e problematizzante) della periferia, soprattutto come luogo generativo di occasioni per ripensare teorie e prassi descrittive che sono di contesti di vita ad essa solo apparentemente estranei. A questa analisi segue, in conclusione, la presentazione di un progetto, realizzato nel Salento, che ha, a nostro parere, dato sostanza empirica alle considerazioni oggetto della prima parte.*

*Parole-chiave: periferie, pedagogia di comunità, generatività sociale.*

## **I. I TANTI SENSI DELLA PERIFERIA**

La periferia è, fuori da ogni dubbio, uno dei più tipici modi di riferirsi e di pensare i luoghi della *differenza* e, come molti dei luoghi designati a ospitare o materializzare tale valore, essa spesso presenta specifici problemi legati alla formazione di immaginari, alla pratica di linguaggi, alla esistenza di parole e, più in generale, alle forme di espressione e comunicazione

\* Università del Salento (Italia).

di identità sfuggenti ai saperi ufficiali e ‘protocolлари’, talvolta fino all’invisibilità (La Cecla, 2000; Zanini, 2000). Ed infatti, non è sempre detto che tali problematiche superino quelle soglie di visibilità sufficienti a sollevare questioni sociali e culturali, politiche e pedagogiche, lavorando ‘docilmente’ e senza clamore, esattamente lì dove ricorrono abitudini descrittive che passano inosservate – e pericolosamente – ma che, una volta identificate e tematizzate, riattivano la stessa possibilità di pensare un modo alternativo di costruire la relazione tra il vicino e il lontano. E, tuttavia, proprio in questi luoghi di un silenzio spesso imposto o, meglio, di una parola sovente negata, sottratta o non riconosciuta, è più facile si delineino emergenze pedagogiche da affrontare innanzitutto attraverso una riflessione critica sulle strumentalità concettuali e materiali dell’agire formativo.

Ma per portare avanti una tale riflessione è, a nostro parere, per prima cosa utile cercare di identificare un orizzonte in cui pensare la ‘periferia’. In tal senso, possiamo ricordare incidentalmente, che, in riferimento al proprio etimo, la periferia è termine di origine greca con cui si indicava il luogo prossimo al confine, ossia quella linea che, curvando, ‘porta intorno’ per finire col ricongiungersi con sé stessa, identificando un ‘entro’ e un ‘extra’.

Tuttavia a questa descrizione topologica, che pure meriterebbe di essere ampliata nel suo significato – magari tirando in ballo le interpretazioni che per alcuni teorici del potere politico ha il “segnare” il confine (Schmitt, 1991; Benveniste, 1976; Portinaro, 1983) – si aggiungono le considerazioni che possono essere derivate dalla diretta constatazione della vasta varietà linguistica che traduce questo concetto primitivo e che, a seconda dei casi, rivela come il semplice significare, appunto, topologico del periferico implichi e si connetta a un ventaglio di sensi che ne rendono più complessa, ma soprattutto più vitale, una analisi e la relativa riflessione pedagogica.

Così si nota, ad esempio, che il concetto ‘periferia’ ha, con il passar del tempo, assunto pressoché unanimemente un significato sociale e culturale, in cui la lontananza dal centro è stata innanzitutto riferita alla distanza tra i luoghi di emanazione (forse sarebbe meglio dire ‘irradiazione’) del potere centrale e quelli della sua pratica e della sua ricaduta ‘a pioggia’. In modo analogo la relazione centro-periferia richiama la relazione tra attivo e passivo, decisione e obbedienza, costituente e costituito, dominante e marginale ecc. Tutte accezioni, queste, che presentano una evidente rilevanza pedagogica (sono tutte, se si bada, antinomie che potrebbero descrivere aspetti importanti del problematico educativo) e che, come tutti i concetti che hanno una qualche rilevanza pedagogica, presentano un forte connotato storico che inerisce direttamente anche al concetto di periferia.

Proprio questa evolutività e caratterizzazione storica del concetto rende impossibile non notare come, a seconda delle temperie culturali, sociali, formative, politiche, ad esso sia spettato uno statuto più o meno positivo, più o meno stigmatizzante, più o meno critico ma, comunque e sempre, eticamente compromesso. Infatti al portato denotativo (il ‘cosa’ si indica propriamente con tale termine) si è sempre sovrapposto e integrato un portato connotativo (‘il come’ si indica anche figurativamente attraverso tale



termine) e, allora, parlare della periferia diventa una questione, si diceva, antropologicamente e filosoficamente implicata. In tal senso, come ricorda la Ronzoni (2001), si rivelerebbe essere interessante operare un confronto tra le tradizioni linguistiche e culturali differenti che sono testimonianza di un modo di intendere la periferia e che, in maniera alquanto sorprendente, molto più che esprimere un valore negativo, il più delle volte indica ciò che si realizza a seguito di uno sviluppo, ciò che unisce e separa nella forma dell'ampliamento e non della diretta marginalizzazione. Così scopriamo, anche qui non senza un relativo senso di sorpresa, che pure nella tradizione linguistica italiana il termine 'periferia' appare relativamente tardi nella letteratura ufficiale, e comunque sempre all'interno di una prospettiva tecnica e geometrica che lo allontana da quei valori negativi che probabilmente hanno raggiunto il proprio apice nella seconda metà del Novecento.

In origine, infatti, anche in Italia la periferia era generalmente indicata attraverso il riferimento a ciò che si poteva intendere con il termine 'borgo' che, ed è qui l'aspetto più interessante della questione, si riferisce a una realtà antropica che "viene a costituirsi sul territorio come antipolo di un altro polo, ed è capace di esprimere una propria centralità" (Ronzoni, 2001: 16). La periferia, in origine, era dunque un centro-decentrato. Parimenti non possiamo non ricordare quegli aspetti terminologici che legano la periferia a più chiare ed evidenti intenzioni amministrative (le *Banlieue*) o geo-economiche (l'*Hinterland*) e si potrebbe procedere oltre.

Comunque, questo ampio spettro di significati non dimostra altro, in definitiva, se non l'apriori di una 'relazione di influenza' che può essere variamente declinata e che implica, per essere funzionale, la presa di coscienza della necessaria apertura fenomenologica delle possibili periferie, cui corrisponde una altrettanto necessaria consapevolezza di dover sempre avere a che fare con 'particolari periferie', il cui *proprium* è direttamente collegato alla diversità della sua origine, della sua storia e del suo modo di narrarsi agli altri e, innanzitutto, a se stessa.

## 2. LA RICOSTRUZIONE DI COMUNITÀ NEL PERIFERICO

Nelle pagine che seguono si intende tracciare possibili categorie e linee guida pedagogiche per avviare percorsi di ricerca-intervento utili a rendere capacitanti dinamiche di periferizzazione altrimenti marginalizzanti. E, questo, in particolare quando questo strutturarsi di uno 'spazio dell'altrove' rispetto al centro non significhi rinuncia o abbandono delle possibilità di realizzarsi come agire attivo testimoniato in parole, suoni, culture, economie ecc. In altre parole, l'idea di fondo è riconoscere il periferico come uno spazio di nuova vigenza simbolico-comportamentale (nonché rituale) che diventa immediatamente di rilievo per una riflessione educativa che può o, meglio dovrebbe, intervenire efficacemente per riportare al cuore del processo costruttivo di comunità e società queste manifestazioni periferiche, facilitando un loro ricollocamento in una economia della costru-

zione di mondi sociali capaci di mettere in contatto differenze garantite in quanto tali.

Nel cercare di ripercorrere questo cammino, è importante riflettere su come uno spazio non ‘ci sia’ semplicemente, ma piuttosto si venga sempre a produrre socialmente e culturalmente, soprattutto come effetto di ripiegamento, anche, di reazione a un generale senso di disorientamento (legati ad esempio da esperienze di perdita del lavoro, carcerazione, tossicodipendenza, povertà ecc.). Come reazione, quindi, a quel perdere coordinate che può avere l’effetto di spingere a reinterpretare le relazioni mappa-territorio alla ricerca di una nuova forma adattiva e produttiva di una discorsività altra. Una discorsività che si rivela essere talvolta diversa rispetto a quella della società ufficiale (penso al sempre eccedente potere – anche sociale – della malattia mentale e della follia), talaltro, invece, clandestinamente connivente con essa (penso alla strutturale precarizzazione di molte forme di vita), seppure questa seconda relazione quasi mai possa esser detta ed esplicitata.

Più le realtà umane risultano essere altre dal centro (e il Meridione ha una storia che, in più di un senso, sovrabbonda di tali eccezioni) maggiore possiamo ritenere che sia naturale il materializzarsi di specifiche periferie caratterizzate, come ricorda opportunamente anche Appadurai (2012), da situazioni contestuali che presentano una particolare qualità innanzitutto relazionale. Una qualità improntata alla presenza di una socialità immediata che si realizza per mezzo di particolari *media* (materiali e immateriali) legati, a loro volta, ai contesti in cui detta periferia si costituisce.

In questa ottica, intento di questo scritto non è allora scandagliare solo gli aspetti più cupi e tormentati del periferico (l’analisi dei quali pure siamo assolutamente convinti debba essere sempre tenuta presente e continuata) bensì riconoscerne i tratti di maggiore creatività, di cui il territorio Meridionale è particolarmente ricco. Una creatività che, naturalmente, si concretizza in una azione di riproduzione (non replicazione) sociale che ci permette di guardare al periferico mettendo in primo piano gli effetti di ricerca e sperimentazione, di attivazione di socialità divergenti in grado di rispondere alla differenza che si può creare sia per distanza dal (e disinteresse del) centro, sia per resistenza ai suoi linguaggi, codici, media e immaginari. Con ciò producendo un proprio immaginario, una localizzazione eterotopica, che, per esempio, la stessa Puglia, pur considerata talvolta periferia geopolitica nella sua accezione più negativa, ha materializzato (attraverso le sue iniziative sociali, la sua accoglienza culturale, la sua lunga storia di luoghi di transiti e attraversamenti, ecc.) per quanti sono approdati e approdano alle sue coste, attribuendole identità di spazio e tempo di ricominciamento e nuove progettualità. Una terra di confine, aperta sul mare, che del mare accoglie la tumultuosità e la profondità, ma anche l’orizzonte. Terra con una propria memoria, di radicamenti e di microstorie che, nella grande storia, avrebbe forse detto Le Goff, rappresentano quel *quid* da ricordare, ovvero da riportare al cuore. Si pensi, solo a titolo di esempio, alle comunità pugliesi costituitesi intorno a specifiche identità linguistiche (di chi parla

arbëreshë, francoprovenzale o griko) o tradizionali sviluppatesi intorno al culto della taranta, o intorno alla figura del santo di Mira a Bari, o dei Santi Medici a Bitonto o dell’Arcangelo Michele a Monte Sant’Angelo, ancora le Tavole di San Giuseppe e via dicendo.

Dunque esistono situazioni di fragilità che, potremmo dire, reagiscono alla loro propria condizione precaria, ricorrendo a forme di ‘resilienza attiva’ utile a mettersi al sicuro da una serie di pericoli in riferimento alla degenerazione delle relazioni personali e culturali il cui più evidente effetto è l’accompagnarsi alla ‘dissoluzione del vicinato’, intesa come progressiva scomparsa di una ‘comunità effettiva’ caratterizzata da concretezza e da riproducibilità (Norris *et al.*, 2008; Breton, 2001; Sonn & Fisher, 1998). Particolarmente interessante, nella ricostruzione istituzionale che avviene nelle periferie, è quella dinamica che porta alla definizione di specifiche identità in riferimento ad altrettanto tipicizzate ritualità. Lo stesso riferimento a un modo altro di essere soggetti comunitari implica un processo di apprendimento attraverso il quale si ‘impara ad appartenere’, ci si forma (ci si dà forma) a riconoscere e a farsi riconoscere, a essere portati e portatori di una località che si iscrive (potremmo addirittura dire ‘tecnicamente’) nelle *formae mentis* come nel corpo stesso, nella musicalità della voce come nelle specifiche parole, di uomini e donne. Tutto ciò producendo quel doppio fenomeno che è l’incarnazione dei luoghi e la localizzazione dei corpi.

In tal senso, è evidente che alcune periferie possono essere pensate come il risultato di un processo intenzionato di produzione e di formazione alla gestione strategica di dinamiche locali e contestuali che posseggono per conto loro una teleologia comunicativa e costruttiva di relazione. Nei ritmi, nelle movenze, nei gesti ripetuti e trasmessi propri di quelle realtà periferiche caratterizzate da effetti di costruzione di prossimità e di lontananze si dà occasione alla località periferica di svilupparsi e, anche, di sopravvivere. In queste movenze, che poi sono, si diceva, tecniche di costruzione del sé, dell’altro e della loro reciproca relazione (Bourdieu, 1984), sono rappresentate e agite non solo identità ma le stesse categorie dello spazio e del tempo (Bruner, 1986).

Così, il tempo delle semine e dei raccolti, degli appuntamenti al bar o in piazza, delle preparazioni di particolari cibi, delle feste patronali, delle musiche, dei canti e delle nenie, degli approdi, delle partenze, delle fughe ecc. sono tutti documenti da annoverare nell’archivio che conserva le testimonianze delle azioni produttive di spazi e tempi periferici in cui è conservato un senso e un valore (anche pratico oltre che simbolico) di gran lunga più intenso e profondo rispetto a quanto la gente ‘lontana’ può comprendere. E la cura che spesso si mette nel fissare ritualmente gli appuntamenti che si accompagnano agli eventi cui abbiamo accennato, ci dicono, inoltre, della ‘dura lotta’ che non di rado il periferico deve sostenere per non soccombere a una omologazione che ne comporterebbe l’inesorabile dissolvenza in ‘semplice’ margine.

Le periferie sono, dunque, molto spesso in grado di riorganizzarsi come comunità locali per le quali è imperativo impegnarsi per costruire una identi-

tà che non può essere data per scontata (anche perché sarebbe nella maggior parte dei casi una semplice 'identità residuale' rispetto a quella del centro). Nel periferico l'identità deve essere costruita passo dopo passo attraverso la reinvenzione di forme di 'prossimità' e di 'contatto' fragili, effimere, sempre a rischio di dissolvenza si diceva. Ed è in queste forme di vicinato, accessibili anche documentalmente, che il ricercatore può ritrovare quanto sostiene una epistemologia spesso implicita che condiziona i modi di rappresentare se stessi, gli altri, la relazione, l'identità ecc. Vi sono, detto in altre parole, periferie produttive di particolari strutture del sentire e del rappresentare (e questo sia in positivo che in negativo) e che anzi scandiscono la propria vita proprio nei 'riti' della pratica 'formativa a' e 'riproduttiva di' questo piano dell'essere e dell'esistere, labile non foss'altro che per gli effetti di 'usura' legati alla strenua resistenza che ogni periferia produttiva deve mettere in conto di praticare rispetto alle logiche e alle intenzioni del centro.

Dunque la periferia è produttiva di enormi quantità di sapere e di conoscenze frutto della sua specifica resilienza e la cui ragione non può essere ricondotta solo a una risposta a condizioni estrinseche (la periferia non si sviluppa solo per 'reazione' a una azione centrale), quanto piuttosto all'umano bisogno di costruire forme organizzative affidabili che possano far conto su soggettività, oggettività e modalità comunicative e relazionali. Vi sono periferie che non si oppongono necessariamente ad alcun centro, ma, questo sì, la periferia ha bisogno di potersi riconoscere come qualcosa di differentemente funzionale nel 'perimetro' di quanto le è prossimo.

Il bisogno (che è di identità, di attestazione, di riconoscimento prima di tutto di sé e da se stessi) che vincola e istruisce le visibilità del periferico è, dunque, dinamico e storico, ed è, come ogni altra forma di identità, costitutivo di quella base di sicurezza a partire dalla quale si può pensare di entrare efficacemente in relazione dialettica con l'alterità. La periferia, forse, radica la propria più profonda ragion d'essere proprio in tale ricerca di un senso di sicurezza che il *logos* del centro non può garantire ai margini del suo 'impero' e che, allora, è necessario riuscire a ricostruire da sé: il territorio viene decostruito e rimappato, rinominato e risignificato e le culture periferiche sono l'effetto di dispositivi messi a lavoro per la costruzione di soggettività locali a loro volta produttive di riconoscimento. I soggetti prodotti dallo spazio-tempo periferico sono in realtà i principali artefici della sua creativa riproducibilità. Ma tale riproducibilità, si diceva, non è semplicemente replicante (anche se spesso questa è una delle degenerazioni proprio di quanto vive e cresce ai margini e nella *insecuritas*), e per tale ragione essa, nel suo darsi e prodursi come differente, si pone come positivo polo dialettico tra logiche (o meglio eco-logiche) aperte tra l' 'entro' e il 'fuori'.

### 3. PERIFERIA COME SPAZIO-TEMPO DI EMANCIPAZIONE

L'interesse pedagogico per la dimensione del periferico si rivolge, a nostro parere, agli aspetti processuali che, mentre producono la periferia,

come anticipato, portano avanti un processo formativo di soggettività e di spazio-temporalità. In tal senso, è importante che la pedagogia si interroghi sul ruolo da essa svolto nei confronti di tale produzione che può essere, alternativamente, ora funzionale (involontariamente?) alle logiche del centro, ora portatore di una differenza che dialetticamente può rivitalizzare quello stesso rapporto che, a questo punto, sarebbe erroneo considerare centro-periferia ma ‘centro-altro centro’.

In ogni caso, è evidente come anche l’azione pedagogica svolga una funzione promotrice di rappresentazioni periferiche come effetto quanto meno collaterale del formare soggetti integrati e socializzati al centro. Il pedagogico, in altre parole, svolge anche una funzionale azione produttiva di un mondo che resta al margine con tempi e spazi etero-centrici (che si sostanziano poi in pensiero, azione, relazione, identità ecc.). Ora, non riconoscere da parte del pedagogico questa funzione istituyente significa rinunciare alla sua specifica riflessività critica grazie alla quale esso si rende autonomo dall’esser valido solo in ragione del principio di adeguatezza rispetto a logiche ed etiche ad esso esterne o, peggio, estranee. Significa, detto altrimenti, ignorare o rimuovere l’intenzionalità pedagogica come progetto *di conoscenza e di riproduzione sociale non replicata*, per cui

la criticità, il libero esercizio della critica, è il paradigma che sostiene la pedagogia generale, che la individua e la potenzia. Criticità come atteggiamento mentale, disposizione cognitiva, più che come vincolo a qualche forma di -ismo (Cambi, 1995: 9).

Di fatto l’azione pedagogica si colloca nel cuore di quella realtà che essa stessa produce (Margiotta, 2015), con ciò spesso confondendo il fine della sua azione (il ‘che’ formare) con la causa (il ‘da cui’ muove la formazione), con ciò finendo per rischiare di non riconoscere il proprio specifico potere-dovere costruttivo (emancipativo e produttivo) e al contempo la propria compromissione (storica e contestuale) estremamente esposta a rischi di instabilità, indeterminazione e disorientamento. L’aver rimosso, o dimenticato, la particolare collocazione propria del pedagogico sul confine che con-fonde l’azione e la causa rende plausibile ritenere che esso abbia partecipato (in alcune sue specifiche declinazioni) alla progressiva affermazione di quel senso di fragilità, anziché di capacità di fronteggiamento, e di chiusura, anziché di apertura dialettica, delle periferie rispetto alle istanze del centro. Finendo per portare avanti quella già richiamata epistemologia implicita del periferico come ‘de-centrato’ che, per quanto riguarda il presente scritto, consideriamo interpretazione antinomica e da dialettizzare con un’idea di periferico come ‘eccentrico’.

Un tale approccio permette di vedere nello svolgersi del lavoro pedagogico la dinamica emergenziale di categorie formative ed educative, come di istanze etiche e di valore, contestuali e locali che diventano vere e proprie finalità e obiettivi formativi. È questo un approccio che consente, inoltre, di identificare un ambito (uno spazio-tempo) specifico del lavoro pedago-

gico, quello appunto delle periferie, che però mantiene evidente e fermo il legame con la pedagogia generale (naturalmente ad alta problematicità), evitando si dia il bisogno di una pedagogia ‘speciale’ per il periferico con identità separata e uno statuto a sé stante.

Una pedagogia critica e informata di queste caratteristiche del periferico sarà, dunque, attenta ad usare i suoi strumenti, ispirati a una visione epistemologica e metodologica complessa, mettendo tra parentesi qualsiasi prospettiva che non lasci spazio ad ampi itinerari euristici di natura ermeneutica e fenomenologica, storica e materiale, facendo rilevare come il periferico mantiene comunque un legame rilevante con quei contesti che riproducono (sempre in maniera storica) la vita sociale. E, tuttavia, questo legame costitutivo centro-periferia si presenta come sensibile differenza spaziale, temporale, simbolica, immaginativa, linguistica, estetica che, a suo modo, racconta di un atto di presa di possesso, di costruzione, di riconoscimento di una intenzione che però, si diceva, può essere compiuta o dal centro (che colonizza la periferia come suo territorio espanso) o dal locale (che si costituisce come soggetto eccentrico che, anch’esso, colonizza la periferia come centro di espansione). In tale sede è proprio a questa seconda opzione che decidiamo di volgere il nostro sguardo pedagogico accogliendo quell’accezione positiva del periferico che trova nei territori del Sud Italia diverse applicazioni e che conserva in sé un evidente valore pedagogico emancipativo, a volte anche quando, paradossalmente, il centro lo derubrica a semplice fenomeno deviante o criminale.

Il costituirsi di questo periferico avviene attraverso l’identificazione di una località sottratta a poteri (o all’assenza di potere) che fino a un attimo prima erano non controllabili e dunque subiti passivamente. In tal senso, si prende non solo consapevolezza del proprio *status* ma, soprattutto della possibilità di poter essere altrimenti a partire da un nuovo modello sociale, culturale, comunicativo, rituale. Non è da escludere che tale passaggio sia riconducibile a un moto di risposta a particolari (locali) interessi ‘conoscitivi’: bisogno di ordine, comprensione, funzionalità, in generale di senso. E allora la periferia si presenta come spazio che materializza il fantastico e il divergente conoscitivo a partire da quanto per il centro è inconcepibile. Nella località del periferico emergono interessi conoscitivi che costruiscono (e al contempo hanno) profonde radici antropologiche perché direttamente legati al mondo (e al modo) di vita delle persone che la producono e che la vivono. Di fatto, il costituirsi periferico presuppone una riflessione collettiva sull’esperire e sull’agire che diventa orientativa per gli stessi processi di costruzione di conoscenza e, dunque, mediatrice di una razionalità regolativa delle comunicazioni e delle traduzioni di specifici costrutti teorici in azioni pratiche. Di fatto, questa costituzione del periferico come locale, come spazio-tempo e linguaggio-conoscenza riconosciuta, risponde al bisogno di autoconservazione per uomini e donne e richiede, riteniamo, la capacità di mettere in pratica schemi di lettura e di significazione del reale agibili all’interno di un contesto socialmente e culturalmente connotato, ed è evidente, allora, come il modello di una “razionalità comunicativa” alla

Habermas (1969) resti un riferimento interpretativo dei bisogni dell'uomo da non sottovalutare.

La periferia, in tal senso, è un nome (tra i tanti) che può assumere un *frame* atto a conferire significato a uomini e donne, ad azioni, a pratiche, a pensieri. E la sua definizione è l'esito di un procedere conoscitivo che va dall'ascolto (di sé, degli eventi, dell'altro ecc.) al 'lavoro simbolico' che, quando è esito della ricerca di alternative vie per praticare pensiero e azione (in direzione migliorativa e disalienante) si connota per il suo specifico portato emancipativo. Ma allora la periferia può essere luogo di emancipazione perché in essa sono prodotte teorie funzionali che se è vero che formalizzano regole, norme, azioni, linguaggi tuttavia, nella misura in cui mantengono una apertura 'critica' (ossia si dimostrano sensibili alla ricorsione della loro stessa azione sul e nel mondo), assumono per intero gli onori e gli oneri derivanti dalla propria identità storica e incompiuta.

Quando la periferia è in grado di compiere questo non facile salto qualitativo in termini di organizzazione razionale del proprio vivere sociale e culturale, allora essa è in grado di guardare al centro e a se stessa con uno sguardo 'derivato', laterale potremmo anche dire, che le consente di essere critica e produttivamente riflessiva sia nei confronti dell'identità del centro che sulla propria. Ma una 'periferia in movimento' come questa non si costruisce senza impegno pedagogico dato che il suo carattere emancipativo si fonda sulla pratica di saperi e di metodologie di analisi e di interpretazione che albergano in uomini e donne educati a pensare (e a pensar-si) per mezzo di una ragione aperta e proteiforme, problematica e demonica. Si tratta, allora, di considerare il ruolo che la formazione svolge nei contesti marginali (che non necessariamente sono periferici e che, sicuramente non sono periferici nell'accezione 'eccentrica' che abbiamo definito) a partire dall'attenzione per lo sviluppo di opportune condizioni del pensare e dell'agire umano in riferimento alle variabili sociali e culturali e in direzione di un valore emancipativo teso a promuovere attraverso "l'azione educativa e la spinta motivazionale la realtà esistenziale" (Ulivieri, 2001).

In questo modo la periferia, che si connota come 'spazio-altro', diventa 'centro-altro', in cui è virtualmente più semplice rispondere all'appello pedagogico alla costituzione di una soggettività complessa a partire dall'effetto di dislocazione razionale e simbolica che la periferia promuove, esercitando possibilità di letture altre della realtà che non si sovrappongono, ma che si riorganizzano, dando luogo a una nuova visibilità che non è mai priva di relazione con il centro, ma che con esso entra in una relazione dialettica a partire dal riconoscimento della reciproca differenza. In tal senso, effetto proprio della periferia un paradossale senso di 'estraniamento' che nasce dalla prossimità che istituisce il legame con il centro. In questo caso senza distinzione tra le due tipologie – 'decentrata' o 'eccentrica' – di periferia, il periferico è un paradigma della rappresentazione di un'esistenza altra che è già sé. Centro e periferia sono dunque contraddittori eppure non possono che convivere uno nell'altro, uno attraverso l'altro.



È, allora, legittimo pensare che i soggetti periferici possano praticare un intenzionato ‘distanziamento’ dal centro, ma difficilmente una separazione, alla ricerca di una via altra di espressione finalizzata a sovvertire gli equilibri di potere ad essa preesistenti, avendo per effetto la determinazione di forme di emancipazione a livello sia di individuo, sia di collettività. Attraverso la periferia, e i suoi soggetti e i suoi saperi, è potenzialmente l’intera organizzazione sociale a poter avere giovamento in termini di riduzione delle rigidità istituzionali (e di pensiero), effetto della messa in campo di possibili processi dialogici che possono essere pedagogicamente orientati al sostegno e alla facilitazione della creazione di occasioni di integrazione e compenetrazione di soggetti, culture, forme sociali. In questo senso, la periferia (al di là della metafora) gira letteralmente intorno al centro e ne svela comunque, talvolta con sarcastica ironia, talaltra con drammatica miseria, contraddizioni, depravazioni, limiti, pregiudizi, violenza, potenziali.

#### 4. PERIFERIE IN MOVIMENTO

La periferia produttiva di dialogo e, possiamo ben dire, di cultura e socialità è, dunque, quella che si è emendata dalla sua condizione di luogo del silenzio imposto e del riposo ad uso della produttività del centro. Luogo di reinvenzione e conservazione di logiche e modi di vita, storie e narrazioni altre rispetto alle centrali, la periferia è lo spazio privilegiato dove differenze, intangibilità, residualità, margini possono accedere a un ordine sociale e culturale alternativo ed emergenziale di senso e significato. Essa, dunque, accoglie e forma le differenze e permette al centro di aprirsi al dialogo e alla metamorfosi degli equilibri, delle rappresentazioni, delle logiche del con-vivere. E l’analisi del quotidiano antropologico dei periferici diventa di per sé un’azione dallo spiccato valore contestativo ed educativo della (e alla) differenza, ben oltre quanto può offrire lo studio delle sole logiche e rappresentazioni dominanti. Una analisi che si fa, infine, storia delle stratificazioni (e della sedimentazione dei mille piani) dell’educazione istituzionalizzata e protocollare a partire proprio da ciò che essa nega, occasione di critica e apertura a un contro-educativo che guarda con problematica fiducia a un nuovo-educativo che si riconosce possibilità man mano che scandaglia la ‘progressione dei processi educativi occidentali’ (Pesare, 2013).

Il nesso centro-periferia, dunque, ci racconta di una relazione che, se pure estremamente produttiva, non manca di presentarsi con forti connotati di ambivalenza. La periferia è difatti quel doppio impossibile per il centro di cui, pure, esso stesso è causa e fondamento. Essa mette radicalmente in discussione la sua stessa possibilità di pensarsi come efficace cornice interpretativa della relazione che ciascun uomo può intessere con il mondo ma, nel frattempo, gli pone di fronte inedite possibilità di riconoscimento in seno ad un contesto sociale e culturale che diviene prezioso campo di conoscenza decostruttiva e critica di sé e degli altri. Per tali ragioni il periferico è il perturbante che abita il centro. È quello “spaventoso che risale a quanto ci è



noto da lungo tempo, a ciò che ci è familiare” (Freud, 1980: 82) perché proprio prodotto, figlio, risultato seppure ignorato, negato, esorcizzato ed, in tal senso, è lo stesso centro che si riconosce come differente – ombra di se stesso e materializzazione della imperfezione logica delle proprie pratiche. È questa anche una nuova e inaspettata possibilità interpretativa che si fonda sull’esperienza di vedersi ‘senza riconoscersi’ – prima – e ‘come altro’ – poi – mettendo le ragioni del centro nella condizione di criticare se stesso. Ma ciò che più conta è che questa interpretazione apre a un nuovo orizzonte di possibilità che coincide con una nuova riorganizzazione temporaneamente pacificata (ossia una ‘conoscenza’) della realtà perché si tratta, in definitiva, “di una faccenda che riguarda l’‘esame di realtà’, di un problema attinente alla realtà materiale” (Ibid.: 109). Quando, attraverso una doppia azione formativa di soggettività-eccentriche ‘periferiche’ e di soggettività-autocritiche ‘centrali’, si riescono a definire occasioni di dialogo centro-periferiche, si aprono nuove viabilità per la costruzione reciproca di identità problematiche e consapevoli, si sperimentano nella storia dell’altro biforcazioni impossibili per il proprio sé, si introduce novità, disordine, energia, rumore, informazione che amplifica e rivitalizza la costitutiva insufficienza dell’uomo, producendo un fattivo allargamento dell’orizzonte di possibilità conoscitiva e trasformativa di soggetti dialoganti, in spazi e tempi dialoganti.

Vivere la relazione centro-periferia è dunque di per sé esperienza formativa tanto più importante quando si tenga conto della sostanziale centralità che oggi (epoca del metacambiamento sociale) hanno le competenze di gestione creativa di identità che sempre più vivono ‘per frammenti’ (identità multiple – familiari, lavorative, di genere, professionali ecc. – che si susseguono o si stratificano) e che dunque, anche nell’arco della stessa giornata, attraversano più spazi centro-periferici, talvolta anche sincronicamente. Attraverso l’esperienza di questa relazione, il soggetto ha modo di sperimentare e di apprendere modalità sempre più evolute ed efficaci di gestione della propria ‘debolezza’ (Vattimo, 1984), della propria ‘liquidità’ (Bauman, 2006), della propria ‘molteplicità’ (Elster, 1991), aprendosi a nuovi spaziotempi che guardano a inedite forme di socialità agita da soggetti sempre più interpretativi, ibridi, nomadi, situazionali, debolmente vincolati a soli ruoli, modalità espressive, linguaggi eterodefiniti, standardizzati, ‘ufficiali’.

La periferia si impone, allora, come spazio di formazione e di tirocinio, a patto che sia pedagogicamente elevata a oggetto di studio e soprattutto a campo di esperienza, luogo di preparazione e di verifica delle possibilità che ciascuno possiede (in atto o in potenza) quanto a gestione del dialogo tra una ‘soggettività multipla’ – la propria – e una realtà frammentata – sia centrale che periferica. Situazione non semplice, questa, in cui è importante saper mediare il rapporto con il mondo, ricorrendo ai potenziali proteiformi che, se possiamo riconoscere propri di ciascuno, tuttavia solo una formazione attenta e intenzionata può verosimilmente far emergere e diventare patrimonio condiviso e comune.

Ma, lo ricordiamo nuovamente, la periferia non è un concetto univoco, è piuttosto una relazione problematica e multiforme che richiede capacità di

distinguere, di volta in volta, caratteri specifici in relazione al particolare processo che ne ha generato identità e qualità. Tutto ciò, a maggior ragione in un tempo in cui sono cambiati i modi del cambiare sociale (Bauman, 2002), con l'effetto di perdita di chiarezza e di efficacia esplicativa di tante nozioni geo-antropologiche e geo-sociali che, molto più che essere vincolate a dimensioni di prossimità fisica (vicinanza), si sono definite seguendo linee di prossimità infrastrutturale (mobilità, comunicazione, web ecc.) con l'effetto di creare forme a volte inedite di comunità a partire da costrutti rappresentativi in grado di 'modularsi' a seconda dei contesti e dei 'bisogni politici e ideologici' che caratterizzano l'ambiente sociale su cui si affacciano (Anderson, 1996).

E, allora, sono forse proprio questi *bisogni politici e ideologici dell'ambiente sociale* il primo reale discriminante utile a identificare linee di azione che pedagogicamente possano essere funzionali a migliorare le condizioni di benessere dei soggetti e delle comunità. È questo che permette di riconoscere la difficoltà legata alla progressiva perdita di efficacia descrittiva di quelle categorie che riducevano ottimisticamente (potremmo dire in termini positivamente Moderni) il problema periferia a sola semplice 'questione di vicinanza e lontananza' (Ingersoll, 2004).

Ma, allora, periferico è tutto ciò che presenta un *bisogno* che, a partire da una visione del benessere personale come connesso a soddisfacenti relazioni sociali, si scontra contro gli ostacoli legati alla mancanza di condizioni capacitanti e facilitanti i potenziali realizzativi di ogni singola soggettività (Nussbaum, 2011; Appadurai, 2011; Margiotta, 2015). In tal senso, il periferico rinvia, come accennato, alla presenza e alla qualità dei servizi in primo luogo formativi che, in buona misura, sono per noi promotori di capacità di fronteggiamento dei problemi.

Allora, a seconda dei bisogni e delle categorie sociali che si prendono in considerazione si moltiplicano e si susseguono condizioni di periferizzazione e, dunque, le possibilità di capitalizzare e strutturare potenziali resilienti e capacitanti. È così possibile, ad esempio, interrogare le infanzie, come ha fatto Save the Children o l'Unicef (2012), per scoprire che uno dei più rilevanti problemi di questa 'età periferica' rispetto alla centralità della adulta è dato da una 'povertà educativa' radicata nella mancanza di luoghi di esperienza che, in riferimento alla condizione italiana, sono sempre più decapacitanti: "si riducono gli spazi di autonomia, socialità, svago, e si riducono gli spazi mentali, le opportunità di formazione e crescita intellettuale e relazionale, sospingendo sempre più bambini ai margini" (Save the Children, 2014). È sotto gli occhi di tutti l'insularizzazione dell'infanzia (Satta, 2012; Zeiher, 2003; Dato, 2015) costretta ad abitare "luoghi deprivati di verde, spazi comuni, trasporti efficienti, scuole a tempo pieno e sempre più popolati da giovani coppie con bambini. Le periferie dei nostri giorni sono le nuove città dei bambini" (*Ibidem*).

Ma è anche possibile interrogare le stesse adultità e vecchiaia che, direbbero Aime e Pietropolli Charmet (2014) e Augé (2014), non esistono più e si dissolvono, così come è possibile interrogare le periferie della formazione e del lavoro, dei NEET, degli esodati, dei migranti ecc.

## 5. LA PERIFERIA CHE FORMA E SI TRASFORMA

Se periferico è tutto ciò che presenta un *bisogno*, nei termini in cui poc'anzi lo abbiamo definito, e se esso diviene generativo piuttosto che distruttivo a seconda che questo bisogno trovi una risposta che sia capacitante e valorizzi i suoi potenziali realizzativi o paralizzante in una stasi implosiva ed emarginativa, è impossibile non intravedere il ruolo giocato dalla pratica educativa.

Secondo Freire, protagonista indiscusso di una pedagogia che ha elevato la periferia a primo luogo di 'possibilitazione' e di formazione critica ed emancipativa, esistono due differenti modi di intendere e praticare l'educazione. Esiste un modo 'depositario', attenendosi al quale si instaura una chiara e univoca direzionalità degli effetti formativi che vanno, inesorabilmente, da un polo attivo irradiante a un altro passivo assorbente e, radicalmente alternativa a questa, vi è poi una educazione problematizzante che è

intenzionalità, perché risposta a ciò che la coscienza profondamente è, e quindi rifiuta i comunicati e rende essenzialmente vera la comunicazione [...]. In questo senso, l'educazione liberatrice, problematizzante, non può essere l'atto di depositare, o di narrare, o di trasferire, o di trasmettere conoscenze e valori agli educandi, semplici, pazienti [...], bensì un atto di conoscenza (Freire, 2002: 67-68).

L'educazione problematizzante, come tra l'altro Freire chiarirà ancora più efficacemente nella *Pedagogia dell'autonomia*, esita necessariamente in una temporanea ricostruzione interpretativa della realtà che, in quanto 'atto di conoscenza', ha agito trasformativamente su entrambi i poli della relazione formativa. Tale ritrovato euristico, è, per Freire, agente di cambiamento operato non solo da chi si rivolge al soggetto in formazione in quanto destinatario di una azione intenzionata, ma anche dal soggetto in formazione nei confronti del soggetto promotore e latore dell'istanza trasformativa: "chi insegna, nell'atto di insegnare apprende, e chi apprende nell'atto di farlo, insegna" (Ibid.: 21). È, questo, il principio della *dodiscenza*, nel quale apprendimento e insegnamento si dialettizzano reciprocamente nella ricerca (e nella costruzione) di conoscenza.

La possibilità di vedere materialmente operante il principio della 'dodiscenza' è reso accessibile da esperienze di progettualità pedagogiche che, applicate a contesti periferici a rischio di marginalità, dimostrano, in positivo, come l'azione formativa non possa che implicare una relazione di condivisa crescita e trasformazione anche di chi, a prima vista, sembrerebbe agirlo e non riceverla.

Importantissime esperienze sono state, in questo senso, le ricerche condotte da Laporta (1979) sull'autoeducazione delle comunità, da Frabboni, Pinto Minerva, Trebbisacce (1990) sui sistemi formativi dei margini meridionali, di Orefice (1997), Sarracino e altri sui modelli organizzativi territoriali dell'azione educativa, solo per citare le più note.

Queste più conosciute azioni formative hanno avuto il merito di elevare la periferia a campo privilegiato per interventi formativi che, negli anni, sono

divenuti numerosissimi nel Mezzogiorno d'Italia. Più recentemente questo interesse pedagogico ha trovato, tra le varie attività di ricerca e formazione che le università e le associazioni territoriali portano avanti in tale direzione, nel progetto 'Senza scarti' un'ottima concretizzazione. Si tratta di un progetto (cui ha partecipato il gruppo di ricerca dell'Università del Salento facente capo a Salvatore Colazzo, e che aveva in Annatonia Margiotta la responsabile dell'attuazione e in Antonio Facchini il suo coordinatore) che, grazie al finanziamento della Regione Puglia, ha realizzato, tra il 2007 e il 2009, una azione volta a ricostruire un 'sistema integrato di servizi' che ruotassero intorno ai valori principe della dignità della persona e del riscatto sociale di aree a rischio. Il progetto, che già dal titolo testimonia un interesse specifico per la dimensione del marginale da reinserire in un circolo di generatività comunitaria, ha avuto come *focus* pedagogico la promozione di una 'agentività sociale'.

Quest'ultima è stata intesa non solo nei termini di miglioramento della performatività e della produttività soggettiva, ma soprattutto come promozione di uno sviluppo collettivo in grado di generare miglioramento delle condizioni di benessere sia a livello individuale che comunitario che, infine, organizzativo. Puntare sulla promozione – non trasmissione – di una cultura organizzativa educativa (tesa dunque a offrire occasioni per l'elaborazione di strategie trasformative di fronteggiamento solidale dei problemi) ha significato far propria quella che è stata descritta come 'intenzione progettuale umanizzante' (Simeone, 2010).

Il passaggio pedagogicamente rilevante è stato quello che ha condotto a superare una rappresentazione classica del Welfare per approdare a un 'Welfare community' che

modificando i rapporti tra istituzioni e società civile, garantisce maggiore soggettività e protagonismo a quest'ultima, aiutandola nella realizzazione di un percorso di auto-organizzazione e di autodeterminazione e, quindi, di empowerment, fondato sui valori comunitari della solidarietà, della coesione sociale e del bene comune (Colazzo, 2013: 100).

Il progetto ha coinvolto i comuni del PIT9 e i sei Ambiti Territoriali per i Piani Sociali di Zona e si è concentrato sulla attivazione di strategie tese a fornire occasioni di integrazione sociale attraverso la diffusione della cultura della legalità "come investimento individuale e comunitario" (Ibid.: 86), in particolare rivolgendosi ad alcune fasce di popolazioni a elevato rischio di marginalità e devianza sia per storie legate alle biografie personali, sia per i contesti periferici socio-culturali di quotidiana vita. Il fine ultimo dell'iniziativa è stato cercare di integrare ex detenuti e adolescenti a rischio di devianza attraverso il loro avvio ad attività lavorative, in un contesto segnato da elevati tassi di disoccupazione e dalla presenza di soggetti portatori di specifiche fragilità sociali spesso multiproblematiche. L'azione progettuale, una volta identificati i bisogni dei soggetti marginali che sono poi parte di quei 'bisogni politici e ideologici dell'ambiente sociale' cui abbiamo fatto riferimento, si è concretizzata nella progettazione di una

azione pedagogica che ha portato alla attivazione di tirocini formativi sia in realtà locali produttive che in pubbliche amministrazioni. Naturalmente la componente progettuale pedagogica ha dovuto fare sistema con i servizi sociali presenti sui territori, riuscendo, in questo modo, a coinvolgere cento adulti ex detenuti e quaranta giovani a rischio.

Il tirocinio, tuttavia, è stato solo un aspetto, seppur rilevante, di una azione progettuale che ha inteso lavorare su questa periferia sociale e culturale, umana e lavorativa, geografica e politica a partire da interventi di animazione territoriale intorno ai quali, a nostro parere, va ricercato il vero senso formativo e trasformativo di una azione volta alla attivazione di una riflessività che è sia personale che comunitaria, intorno ai temi della promozione della cultura della legalità e dell'integrazione culturale delle periferie. Solo attraverso la formazione di una adeguata sensibilità nei confronti di un con-vivere all'interno di una cerchia di riconoscimento di soggettività altrimenti isolate è, infatti, possibile sperare che funzionino quelle reti istituzionali territoriali (la formazione delle quali è il terzo obiettivo del progetto) finalizzate a fare da barriera contenitiva rispetto alle 'fughe' soggettive nei territori del rischio-devianza.

Un rischio che con grande ingenuità può essere imputato ai soli comportamenti personali, quando, diversamente, è in buona parte imputabile alle difficoltà di un pensiero monocentrico incapace di dialogare con umanità, soggettività, culture ed esperienze al di fuori del proprio standard. In questo senso una azione progettuale di integrazione di quanto è margine deve necessariamente essere rivolta proprio a chi marginale non è o tale non si sente. Ed è, questo, quell'effetto di ritorno alla base della dodiscenza di cui si è detto. Nella ricerca e nella costruzione di occasioni sociali per via educativa è sempre implicato un approccio all'alterità che non nega la differenza con cui si entra in contatto (come potrebbe mai farlo) ma ne decostruisce le rappresentazioni, ne rimette in circolo i significati, le parole, le esperienze, finendo per mettere *sub iudice* gli stereotipi sociali e personali che ostacolano ogni possibilità di integrazione solidale.

In questi termini, l'esperienza del periferico diventa occasione di crescita e di sviluppo condiviso. Persino i modi della sopravvivenza dei margini – i rituali di chi esce di prigione, le quotidianità di chi lavora senza occupazione, la ricostruzione di una comunità e di una eticità estranea a quelle consuete e legali – diventano materiali di riflessione critica per vedere se stessi come *alter*, e condizione necessaria per poter pensare un modo di essere inattuale e proteiforme.

Su un pensiero e una concettualizzazione rivisitata in questi termini è, infatti, pensabile poter agire in direzione di una integrazione solidale aperta e votata ad accettare di percorrere una strada progettuale che si definisce come scommessa pedagogica perché

rappresenta un rischio, poiché deve misurarsi con quella che si chiama eterogenesi dei fini, che è un portato della sovrabbondanza del reale. Da ciò deriva il principio per il quale la flessibilità progettuale è fondamentale; ma

per avere flessibilità progettuale bisogna possedere le antenne [...] che altro non significa che una capacità di ascolto della realtà per coglierne i suggerimenti che da essa derivano (Ibid.: 24-25).

Ma questo, ancora una volta in perfetta continuità con gli assunti di Freire, non è che l'incontro, nei territori dell'euristica della conoscenza, della azione formativa e di quella apprenditiva.

## BIBLIOGRAFIA

- Aime, M., & Pietropolli Charmet, G. (2014), *La fatica di diventare grandi*, Torino: Einaudi.
- Anderson, B. (1996), *Comunità immaginate*, Roma: Manifestolibri.
- Appadurai, A. (2012), *Modernità in polvere*, Milano: Cortina.
- Id. (2011), *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano: Et. Al.
- Auge, M. (2014), *Il tempo senza età*, Milano: Cortina.
- Baldacci, M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2006), *Vita liquida*, Roma-Bari: Laterza.
- Id. (2002), *La società individualizzata*, Bologna: il Mulino.
- Benveniste, E. (1976), *Il vocabolario delle istituzioni indo-europee, 2. Potere, diritto, religione*, Torino: Einaudi.
- Bourdieu, P. (1984), *La distinzione*, Milano: Feltrinelli.
- Breton, M. (2001), "Neighborhood resiliency", in *Journal of Community Practice*, vol.19, n. 1, pp. 21-36.
- Bruner, E.M. (1986), "Ethnography as narrative", in V.W. Turner & E.M. Bruner (ed.), *The anthropology of experience*, Illinois: University of Illinois Press.
- Cambi, F. (1987), *La sfida della differenza*, Bologna: Clueb.
- Id. (1995), "La pedagogia oggi: un sapere plurale, critico, progettuale", in F. Cambi, P. Orefice & D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze: La Nuova Italia.
- Cervellati, P.L. (2000), *L'arte di curare la città*, Bologna: il Mulino.
- Colazzo, S. (2013), "Alcuni costrutti della pedagogia di comunità", in S. Colazzo (a cura di), *Valutare per progettare*, Napoli: Guida.
- Dato, D. (2015), "'La mano e la trama'. Considerazione pedagogiche sulla cura nei multi-luoghi dell'infanzia", in I. Liodice, *L'università incontra l'infanzia*, Bergamo: Junior.
- Elster, J. (1991) (a cura di), *L'io multiplo*, Milano: Feltrinelli.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F., & Trebbisacce, G. (a cura di) (1990), *Sistema formativo e Mezzogiorno*, Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino: Ega.
- Id. (2004), *Pedagogia dell'autonomia*, Torino: Ega.
- Freud, S. (1980), "Il perturbante", in S. Freud, *Opere, 1917-1923. L'Io e l'Es e altri scritti*, 9, Torino: Paolo Boringhieri.
- Govindan, P. (2013), "Rethinking Emancipation", in *Interventions: international journal of postcolonial studies*, vol. 15, n. 4, pp. 511-529.

- Habermas, J. (1969), *Teoria e prassi della società tecnologica*, Bari: Laterza.
- Ingersoll, R. (2004), *Sprawltown*, Roma: Meltemi.
- La Cecla, F. (2000), *Perdersi. L'uomo senza ambiente*, Roma-Bari: Laterza.
- Laporta, R. (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze: La Nuova Italia.
- Margiotta, U. (2015), *Teorie della formazione*, Roma: Carocci.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*, Roma: Armando.
- Norris, F.H., Stevens S.P., Pfefferbaum B., Wyche K.F., & Pfefferbaum, R.L. (2008), “Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness”, in *American Journal of Community Psychology*, n. 41, pp. 127-150.
- Nussbaum, M. (2013), *Creare capacità*, Bologna: il Mulino.
- Orefice, P. (1997), *MOTER – Modello territoriale di programmazione educativa e didattica*, Napoli: Liguori.
- Pesare, M. (2013), “Le periferie come ‘spazi altri’. Psicopedagogia delle eterotopie in Michel Foucault”, in *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. 3, n. 2, DOI: 10.12897/01.00005.
- Portinaro, P.P. (1983), *Appropriazione, distribuzione, produzione. Materiali per una teoria del “nomos”*, Milano: FrancoAngeli.
- Ronzoni, M.R. (2001), *Il senso della periferia: tecniche di riqualificazione ambientale*, Firenze: Alinea.
- Satta, C. (2012), “...nello spazio della differenza infantile. L'ordine generazionale della città”, in A. Cancellieri & G. Scandura (a cura di), *Tracce urbane. Alla ricerca della città*, Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children (2014), *Comunicato stampa 10/12/2014*, [http://www.savethechildren.it/informati/comunicati/atlante\\_dell\\_infanzia\\_italia\\_sempre\\_meno\\_spazi\\_e\\_opportunita\\_per\\_i\\_bambini\\_stretti\\_fra\\_indigenza\\_la\\_vita\\_in\\_aree\\_metropolitane\\_e\\_una\\_scuola\\_dimezzata\\_?](http://www.savethechildren.it/informati/comunicati/atlante_dell_infanzia_italia_sempre_meno_spazi_e_opportunita_per_i_bambini_stretti_fra_indigenza_la_vita_in_aree_metropolitane_e_una_scuola_dimezzata_?), consultato il 10 marzo 2016.
- Schmitt, C. (1991), *Il nomos della terra*, Milano: Adelphi.
- Simeone, D. (2010), “Accompagnare le transizioni lavorative nell'epoca dell'incertezza”, in L. Fabbri & B. Rossi (a cura di). *Pratiche lavorative, Studi pedagogici per la formazione*, Milano: Guerini e Associati.
- Sonn, C.C., & Fisher, A.T. (2002), “Sense of community: community resilient responses to oppression and change”, in *Journal of Community Psychology*, vol. 26, n. 5, pp. 457-472.
- Ulivieri, S. (2001), “La ‘pedagogia sociale’ come metafora emancipativa”, in V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa: Ets.
- Unicef (2012), *Figli delle città*, Roma: Unicef, [http://www.unicef.it/Allegati/SOWC\\_2012.pdf](http://www.unicef.it/Allegati/SOWC_2012.pdf).
- Vattimo, G. (1984), *Al di là del soggetto*, Milano: Feltrinelli.
- Zanini, P. (2000), *Significati del confine*, Milano: Bruno Mondadori.
- Zeihner, H. (2003), “Shaping Daily Life in Urban Environments”, in P. Christensen & M. O'Brien (eds.), *Children in the City. Home, Neighborhood and Community*, London-New York: Routledge.

*Finito di stampare  
nel mese di luglio 2016  
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)*