

Decolonizzazione e Apprendimento Continuo: una sfida alle diseguaglianze economiche e sociali dalla mobilitazione partecipativa nelle comunità marginali del Sud Salento.

Decolonization and Lifelong Learning: a challenge to social and economic inequalities from the participative mobilization among marginal communities of South Salento.

Corrado Russo, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

ABSTRACT ITALIANO

Le contrazioni macroeconomiche globali condizionano negativamente la redistribuzione della ricchezza a livello territoriale, influenzando diffusamente i percorsi di formazione e conseguentemente comprimendo le opportunità di mobilità sociale, in un circolo vizioso che si alimenta in maniera reciproca.

Analizzando questo fenomeno attraverso la lente disincantata dei pensatori elitisti e la visione cooperativa del neoglocalismo comunitario, emergono possibilità di poterlo mitigare con l'attivazione di reti e dispositivi condivisi tra portatori di interesse territoriali che attuano iniziative di co-programmazione e co-progettazione per integrare ricerca, innovazione digitale e formazione, rendendo possibile la sfida alle diseguaglianze. L'analisi di questo lavoro confluisce in un caso studio incentrato sul potenziamento della cittadinanza consapevole attraverso interventi di service learning come leva socioculturale decolonizzante e contro-estrattiva dal basso, promossa dall'interazione sussidiaria di politica e pedagogia.

ENGLISH ABSTRACT

Global macroeconomic contractions negatively influence wealth redistribution at territorial level, widely impacting training paths which in turn compress social mobilization opportunities, in a vicious mutually nurturing cycle.

Analyzing this phenomena through the disenchanting lens of the elitist philosophers and the cooperative vision of communitarian neoglocalism, chances of mitigating it emerge by activating networks and devices shared between territorial stakeholders who carry out co-programming and co-planning initiatives for integrating research, digital innovation and training, making possible the challenge to inequalities. This paper analysis results on a case study focused on enhancing citizenship awareness through service learning interventions as bottom-up socio-cultural decolonizing and counter-extracting level promoted by a subsidiary interaction between politics and education.

Colonizzazioni di ieri e di oggi

Secondo recenti studi, nel corso della storia, i processi di redistribuzione della ricchezza e di tutela democratica, sono stati possibili solo in alcune nazioni grazie all'instaurarsi di circoli virtuosi tra istituzioni economiche e politiche inclusive, mentre in altre si sarebbero affermate realtà di tipo meramente estrattivo: di conseguenza le attuali diseguaglianze glo-

bali esisterebbero perché, durante il XIX e XX secolo alcune nazioni riuscirono a trarre beneficio diffuso dalla rivoluzione industriale e dalle tecnologie e metodologie organizzative che ne derivarono, mentre altre non furono in grado di farlo (Acemoglu, Robinson 2012). Sulle medesime posizioni, più recentemente è stato sollevato il problema della diversificata diffusione di “libertà” nel mondo, cui sarebbero legati i differenti equilibri socioeconomici globali attuali (Acemoglu, Robinson, 2020), confermando le premesse iniziali, ma con una critica più diretta nei confronti della Cina.

Prendendo in considerazione altri studi però, si riscontra che allontanamento e migrazione sono stati al centro delle concezioni di razza, cittadinanza e libertà dei primi Stati Uniti d’America (Seeley, 2016) che in una seconda fase della loro storia hanno perseguito una politica estera egemone (Gray, 2015) tutt’altro che inclusiva come invece espresso dalle teorie precedentemente citate, quanto piuttosto estrattiva come è tipico del sistema economico neoliberista che notoriamente affonda le sue radici ideologiche proprio nel mondo anglosassone.

La tendenza tipicamente estrattiva dei cicli economici capitalistici, ben descritta dalla teoria delle “onde lunghe” di Kondratev (Gattei, 1981), è stata confermata anche da analisi più recenti (Papageorgiou, Tsoulfidis 2006). Osservando questo fenomeno con la lente della filosofia elitista, è chiaro come nel corso della storia, le diseguaglianze socioeconomiche continuano ad aumentare spiralisticamente a ogni picco espansivo, rafforzando il potere delle élites finanziarie globali a discapito delle grandi masse popolari (Savage, 2021): questo, a parere di chi scrive, dimostrerebbe che più che distinguere tra nazioni inclusive e nazioni estrattive, sarebbe più opportuno distinguere tra nazioni ad estrazione esterna e nazioni ad estrazione interna. Questo punto di vista è coerente con quanto suggerito anche dalla teoria dell’Heartland (Kearns, 2006).

Durante le fasi recessive dei cicli economici, la differenziazione tra le diverse tipologie di estrazione, tende ad attenuarsi, fino a portare oggi l’incremento delle diseguaglianze a livelli record, così come rilevano le ultime ricerche di Moody’s Analytics che proprio negli Stati Uniti d’America certificano il 10% più ricco della popolazione come capace di quasi la metà della spesa per i consumi, ovvero, la quota di spesa di questa élite è passata dal 36% del 1989 al 49,7% del 2024, segnando un livello senza precedenti. Tra il 2023 e il 2024, sempre secondo Moody’s, il 10% più ricco ha aumentato la propria spesa del 58%, mentre l’80% meno abbiente ha incrementato i consumi di appena il 25% superando di poco il tasso di inflazione del 21% nello stesso periodo. Questi dati sono confermati anche dall’ultimo rapporto pubblicato da Oxfam a gennaio 2025 e intitolato “Takers, not Makers” (“Prenditori, non produttori”), secondo cui nel 2024, la ricchezza dei miliardari è cresciuta in termini reali di 2mila miliardi di dollari, pari a circa 5,7 miliardi di dollari al giorno. Nonostante i tassi di povertà complessivi siano diminuiti nel mondo, secondo Oxfam il numero di persone che vivono al di sotto della soglia di povertà rimane invariato rispetto al 1990, rappresentando ancora il 44% della popolazione globale, nel mentre che l’1% delle persone più ricche possiede circa il 45% dell’intera ricchezza mondiale (Oxfam, 2025).

La visione di Kondratev sta incontrando la classica eccezione che Cicerone ci ricorda confermare la regola, nelle dinamiche macroeconomiche globali che durante l’ultimo ventennio hanno ingenerato congiunture sistemiche (Lucia, 2010, Dansero, 2017, De

Vecchis, 2020, Ricci, 2022), diluendo la quinta “onda” e limitandone gli impatti recessivi (Molchanova, Kovtoniuk 2023): anche se, come acutamente intuito da Papa Francesco, con la sua “terza guerra mondiale a pezzi” questa lunga onda di *permacrisi* sta evitando il conflitto globale più devastante della storia dell’umanità, pur disconfermando la regola kondrateviana dal punto di vista cronologico, la conferma dal punto di vista fattuale, perché evidenzia ancora una volta, nel pieno rispetto della filosofia shumpeteriana sulla distruzione creatrice, la guerra come economia necessaria durante le fasi contrattive dei cicli economici capitalistici.

Quanto su esposto, a parere di chi scrive, porta a riflettere sul fatto che una serie di élites finanziarie, fino al medioevo hanno agito principalmente in Europa e nel Mediterraneo (Ratto, 2024), inaugurando successivamente il capitalismo globale con la Compagnia delle Indie, per poi guidare le “onde lunghe” delle rivoluzioni industriali, fino a creare alleanze globali che oggi sfruttano la tecnologia digitale per esercitare un nuovo tipo di colonialismo, il cosiddetto “totalitarismo soft” (Panarari, 2022).

L’impatto di questo neocolonialismo digitale estrattivo (Russo, 2025) si fa sentire in particolar modo sulle comunità geograficamente più marginali, implicando una progressiva drammatica desertificazione in termini non solo demografici ed economici, ma anche sociali e culturali (Cogliati Dezza, 2021). La scomparsa delle antiche tradizioni, tipicamente uniche di questi luoghi, comporta la polverizzazione dell’identità popolare costruita in secoli e secoli di usanze, abitudini, vissuti umani, fortemente intrecciati tra loro, lasciando sempre più spazio all’omologazione estrattiva funzionale proprio a quel potere elitario che domina il panorama geopolitico mondiale: ciò comporta una rilevante riduzione dell’antropodiversità e della biodiversità, una questione cruciale sia sociale che ecologica, tanto che oggi *l’essere umani* non è esteso a tutti gli esseri umani, ma solo a pochi fortunati che beneficiano in modo sproporzionato del capitale fossile (Wirth, 2022).

I processi ciclici che hanno portato al rafforzamento di questo potere, hanno agito sulle nuove colonie in maniera meno eclatante rispetto a quelle antiche, ma arrivando ad eterodirigerne di fatto gli apparati istituzionali, militari e culturali (Odifreddi, 2024) e questo ci deve portare a considerare la colonizzazione non solo come un fenomeno che impatta luoghi e culture lontane, site ai confini più remoti della terra e magari vetrinate a fenomeni turisticamente e consumisticamente appetibili da parte del resto del mondo “occidentalizzato”, quanto invece a mettere in discussione proprio quella che noi definiamo oggi la nostra “emancipazione”, partendo da un’analisi disincantata della realtà prossima in cui viviamo, nella quale avviare un percorso di nuovo impegno civico e responsabilizzazione collettiva.

Decolonizzazione, istruzione e democrazia nelle comunità marginali a rischio spopolamento

Il trascorso millenario di colonizzazione nel Sud Italia, influisce tutt’oggi sulla cosiddetta “educazione alla minorità” (Aprile, 2021), con particolare effetto sulle comunità marginali a rischio spopolamento, rappresentando un ostacolo ormai ancestrale alla rivendicazione dal basso dei diritti umani con azioni concretamente e liberamente costruttive.

Recenti studi hanno rilevato come la valorizzazione dei beni relazionali contribuisca al percorso di rinascita di queste comunità, attraverso il suo potere di decolonizzazione culturale (Del Gobbo, Colazzo, 2022), in particolar modo nella dimensione museale che diventa uno strumento cruciale per la formazione della cittadinanza globale, a partire dall'ascolto di comunità di riferimento come la scuola, mediante l'esperienza partecipata e attiva dei pubblici (Di Mauro, 2024): in questo spazio occorre lavorare per una scuola capace di produrre cambiamento nella realtà sociale, per dare risposta alle emergenze educative tipiche dell'attuale società complessa, in funzione di una pedagogia dell'equità (Ferrero, 2024).

L'essere umano, deve potersi esprimere liberamente nel contesto sociale in cui vive, attraverso le relazioni con gli altri e nella partecipazione al funzionamento delle istituzioni che lo rappresentano, mentre egli a sua volta le aiuta a rappresentarsi: questo è il naturale processo che pone la libertà non tanto come condizione interiore, ma in quanto ragion d'essere stessa della politica (Arendt, 2022).

I dati sulle povertà educative degli ultimi anni, dimostrano il persistere di una certa incapacità di riscatto civico da parte dei territori marginali, lasciando ipotizzare che la decolonizzazione culturale può risultare ancora più lenta nel corso di una disfunzionale relazione tra istruzione e democrazia (Vertecchi, 2005), posto che i valori democratici sono essenziali per una società equa e ben funzionante (Glassman, Patton, 2013).

Oggi gli italiani adulti risultano sotto la media dei paesi più avanzati per competenze cognitive utili ad affrontare in modo adeguato la vita quotidiana e partecipare pienamente all'economia e alla società (OCSE, 2024). In particolare, per quanto riguarda la capacità delle istituzioni di tutelare i minori, la Puglia si trova agli ultimi posti in Italia (CESVI, 2024) e gli ultimi dati sulle povertà educative confermano la situazione di grave emergenza di questa regione (Save The Children, 2024). Tale emergenza, già evidenziata in passato in relazione alla necessità di promuovere apprendimento continuo in una società della conoscenza nelle nuove sfide globali (Alberici, 2005), riprende il tema dell'analfabetismo funzionale e di ritorno degli adulti (De Mauro, 2008), introducendo il concetto di "obsolescenza delle competenze degli adulti" come fenomeno impattante sulla povertà educativa dei minori (Salmieri, 2024).

Nella continua interazione tra povertà educativa ed educazione, parlare di ciò che sia educativamente povero comporta inevitabilmente parlare di cosa si intenda per educazione e cosa si intenda essere educativamente desiderabile. Posto quindi che la povertà educativa minorile non può essere considerata una mera categoria di classificazione di soggetti come avviene nelle rilevazioni nazionali, poiché tali soggetti altro non sono che modelli che una certa società desidera selezionare, le figure educative di oggi che hanno interesse a promuovere società effettivamente democratiche non possono non fare esperienza nel quotidiano insieme ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze, dell'esercizio dei diritti e dei doveri di tutti i soggetti coinvolti nei processi formativi, sociali, politici e culturali in ottica di co-costruire insieme il senso delle pratiche formative di cui si è parte (Mazzoccoli, 2023): questa riflessione solleva proprio la questione dell'importanza della dimensione territoriale in cui analizzare e provare a contrastare il problema delle povertà educative come esercizio di decolonizzazione

democratica, a partire dalle aree marginali a rischio spopolamento, tenendo anche presente come gli oppressori utilizzino il loro 'umanitarismo' per preservare situazioni redditizie (Freire, 2011).

Una prima problematica da affrontare in questa direzione è quindi quella della costruzione di reti territoriali come strumento sia di analisi del fenomeno delle povertà educative dei minori e dell'obsolescenza delle competenze degli adulti, sia di ideazione e implementazione degli interventi più opportuni e necessari a gestirlo e contrastarlo.

La scarsa interazione e collaborazione tra i vari portatori di interesse e soggetti locali cui spetta farsi carico del ruolo pedagogico-politico di contrasto alle povertà educative e all'analfabetismo funzionale e di ritorno, porta spesso a delegare progettazione, attuazione e valutazione degli interventi all'attivismo civico del Terzo Settore, con effetti limitati nel tempo (Bozzao, 2011; Sabatinelli et al., 2023): l'incapacità e refrattaria propensione a fare rete nei territori, impatta su reperimento, analisi ed elaborazione dei dati sulle reali multi-dimensioni dei fenomeni e i bisogni specifici delle diverse categorie di fragilità.

Le analisi condotte finora inoltre, come rilevano gli stessi studi che le realizzano, non solo si limitano alla sfera "scolastica" dei minori (Save the Children, 2014, 2017, 2020, 2022; Biagioli et al., 2022), ma esprimono gravi carenze microscopiche a livello territoriale in riferimento al complesso della vita del minore (Save the Children, 2024): questo contrae fortemente la possibilità da parte di istituzioni e operatori di progettare e implementare interventi mirati ed efficaci, basati su una conoscenza approfondita delle dinamiche socio-economiche e delle vulnerabilità delle persone adulte in condizioni di povertà educativa e/o economica, che a loro volta influenza la condizione deficitaria dei minori stessi, con il risultato ad esempio che per quanto riguarda gli adulti, ci si limita a proporre interventi sull'occupabilità legata al mercato del lavoro, anche durante le fasi strutturalmente recessive dei cicli economici. Negli ultimi anni, nonostante gli interventi come il PNRR volti a migliorare l'occupabilità, ridurre il divario tra competenze richieste e possedute, e potenziare la formazione per disoccupati, giovani e lavoratori a rischio, persiste una fiducia eccessiva nella capacità del mercato del lavoro di assorbire queste persone. Risulta quindi necessario sviluppare percorsi di inclusione sociale che vadano oltre la semplice attivazione lavorativa, concentrandosi sul contrasto alle privazioni educative per promuovere autonomia, consapevolezza e aspirazione a un'occupazione dignitosa. Questo approccio è cruciale per contrastare i principi dominanti delle misure di workfare. (Salmieri, 2023).

D'altra parte, la povertà non può essere contrastata solo mediante politiche attive del lavoro, escludendo dai processi integrativi i servizi sociali (Bruni, Peris Cancio, 2021). Il lavoro costituisce uno strumento fondamentale per l'inclusione sociale, oltre che cruciale nei percorsi di identità e di valutazione del sé, ma non può essere l'unica via per la piena inclusione della persona, altrimenti tutti coloro che non possono essere occupati corrono il rischio di essere condannati ad essere considerati e trattati come cittadini di serie B (Bruni, 2023).

Appurato quindi che la povertà educativa dei minori dipende dalla povertà educativa degli adulti, le politiche di reddito minimo possono contribuire a ridurla solo se affiancate da servizi non monetari focalizzati su quattro aspetti cruciali: identificazione precoce dei

bambini in età prescolare attraverso progetti personalizzati, approcci inclusivi e non stigmatizzanti per il recupero dei divari scolastici nella primaria, coinvolgimento attivo di famiglie e comunità per prevenire l'abbandono scolastico, programmi innovativi per aggiornare le competenze degli adulti (Salmieri, Giancola, Peris Cancio, 2022).

In un'ottica di potenziamento dell'educazione degli adulti, i servizi sociali hanno un ruolo cruciale grazie alla loro capacità di raggiungere e supportare persone in difficoltà, comprenderne risorse e limiti e offrire percorsi che vadano oltre l'assistenza materiale. Tuttavia, questo potenziale si concretizza solo se i servizi sociali diventano catalizzatori di crescita culturale e personale per gli utenti. Il concetto di bisogno è infatti multidimensionale e include anche la sfera culturale ed educativa, aspetto vitale per un paese come l'Italia che presenta una diffusa carenza in questo ambito (Salmieri, 2023).

La progressiva riduzione dei servizi essenziali nei territori in cui si assiste a una lenta e perenne riduzione/desertificazione dell'impegno del pubblico e della presenza dei servizi essenziali, sta spingendo le istituzioni locali a collaborare su progetti comuni, definendo dei "confini progettuali" influenzati da strutture esistenti o create ad hoc. Questa unione di forze è vista come una necessità per i piccoli Comuni, che da soli non hanno le risorse amministrative, umane e sociali per affrontare le sfide di sviluppo territoriale, con un beneficio significativo riscontrabile nella capacità di condividere obiettivi e strategie, superando spesso rivalità locali e migliorando le opportunità di ottenere finanziamenti regionali o ministeriali (Podda, Zurru, 2021).

Complesse relazioni sussistono tra enti centrali e periferici nell'articolazione delle iniziative a contrasto della povertà educativa attraverso l'analisi dei portali web di USR e Regioni. Sulla base delle ricostruzioni dei contenuti normativi e delle analisi effettuate sui portali web degli USR e sulle iniziative di Fondazione "Con i Bambini" nonché di quelle regionali, si evidenzia il ruolo prevalentemente passivo, marginale e residuale degli USR (Dutto 2020). Gli USR e le Regioni dovrebbero svolgere una funzione di raccordo verticale (tra gli enti centralizzati e le dimensioni locali) e orizzontale (entro i contesti regionali). Tale raccordo al momento sembra mancare: il rischio, ancora una volta, è che un tale sistema di mancata regolazione intermedia tra dimensione macro e micro porti a disfunzioni nelle comunicazioni e alla accentuazione di disparità tra le diverse aree geografiche (Fiore, Torelli, 2022).

Anche nel campo delle politiche sociali da impostare in un'ottica di genere, risulta essenziale mettere in campo alleanze pragmatiche tra soggetti e istituzioni generalmente sconnessi (Galliani e Tomei 2020), nella prospettiva di realizzare un modello di rete locale a partire dall'attivazione dei soggetti direttamente interessati a regolare il delicato equilibrio tra variabili riproduttive e politiche pubbliche di *Work-Life Balance* (Oppo 1992). Anche in questo caso, gli approcci partecipati per la progettazione dei servizi potrebbero oggi rivelarsi funzionali a cogliere le sfaccettature di configurazioni societarie mutate sotto il profilo demografico, lavorativo e culturale. Ad esempio è d'importanza prioritaria ascoltare i bisogni delle madri lavoratrici all'interno dei territori in cui gli stessi si manifestano (Allegrì 2015): senza servizi gratuiti e di qualità per la prima infanzia infatti, non si può superare la concezione della maternità penalizzata come «fuori mercato» oppure negata tout court (Fraire 2002). Nel caso specifico delle politiche di genere, per

valorizzare la maternità come forza generativa femminile nelle politiche di genere, è fondamentale creare spazi pubblici sovracomunali in collaborazione con i servizi sociosanitari locali. Le linee guida per queste politiche devono essere sviluppate insieme alle madri lavoratrici dei territori coinvolti: come dimostrato da uno studio in Sardegna, ciò contribuirebbe a contrastare la povertà educativa e la carenza di servizi di conciliazione vita-lavoro (WLB) che colpisce i bambini nati in aree marginali (Piga, Pisu, 2022).

Dagli studi effettuati nell'ambito del progetto REACT, finanziato da Impresa Sociale "Con I Bambini" e realizzato su 10 quartieri periferici di grandi città in 6 regioni del nord, centro e sud Italia, è emerso che attraverso la promozione di attività orientate a generare collaboratività tra tutti gli agenti chiamati a contrastare la dispersione scolastica nei quartieri locali degradati, le relazioni risultano aumentare in numero e intensità, contribuendo così a rendere più fitta la trama delle reti preesistenti, ma non risultano però create nuove coesioni tra i soggetti coinvolti e l'inclusione resta deficitaria (Argentin, Barbetta, Uberti, 2022): questo dimostra che i progetti fini a se stessi, senza una strategia più ampia che dia continuità agli interventi, non aiutano a costruire nulla di realmente incisivo.

Alcuni casi di studio del CNR hanno recentemente ribadito l'irrinunciabilità alla cooperazione strategica tra gli attori locali, l'importanza del ruolo scolastico nella prospettiva generativa delle comunità, l'apporto ottimizzatore dell'integrazione formativa istituzionale con quella offerta dal territorio. In Irpinia, alcune esperienze locali mostrano come nuove economie rigenerative, portatrici di giustizia sociale e ambientale, siano avviate sia da residenti storici che da nuovi arrivati. Tuttavia, per trasformare queste iniziative spontanee in cambiamento sistemico, è necessaria un'azione congiunta di attori diversi — imprese, professionisti, enti locali e reti di servizi. Sebbene la cooperazione sia una strategia diffusa per fronteggiare gli svantaggi delle aree periferiche, servono condizioni strutturali che rendano durevoli questi segnali di trasformazione (Oppido, Scalisi, Ragozino, 2024).

Tutti i documenti di programmazione italiani ed europei individuano lo sviluppo della banda ultra-larga come elemento chiave per il rilancio delle aree marginali. La rigenerazione territoriale, costruita in collaborazione con gli attori locali, deve includere il potenziamento delle telecomunicazioni tra i suoi obiettivi principali. Una progettazione partecipata che miri a ridurre le marginalità deve affrontare anche le complessità legate a sicurezza, educazione e inclusione digitale delle fasce più vulnerabili della popolazione. (Bruno, 2024).

Una sperimentazione del CNR-IRISS in Val D'Agri ha evidenziato come workshop multi-stakeholder, living lab e attività di co-progettazione siano strumenti efficaci per far emergere i bisogni locali e attivare processi di empowerment e coesione territoriale. Queste pratiche partecipative rafforzano la consapevolezza del patrimonio locale, promuovono atteggiamenti collaborativi e facilitano la costruzione di network tra attori locali. Il ruolo neutrale e facilitante dei ricercatori, insieme alla partecipazione attiva delle istituzioni, si è rivelato cruciale per favorire il dialogo, mediare conflitti e costruire modelli collaborativi di governance (Catanese, 2024).

L'analisi della letteratura e dei casi su esposti, ci porta a concludere che la reazione rigenerativa delle comunità marginali a rischio spopolamento può avvenire a condizione che i portatori di interesse di un determinato territorio siano in grado di organizzarsi in maniera continua e costante, su base istituzionale inclusiva, costruendo insieme le regole stesse di questa collaborazione, nel mutuo riconoscimento dei ruoli e delle unicità di ciascuno in cui le differenze diventano scintilla di convivialità e le relazioni si vivono nella scoperta del volto dell'altro, faccia a faccia (Bello, 2006).

Una proposta di mobilitazione partecipativa dal Sud Salento

La rinascita delle aree marginali attraverso strategie di innovazione sociale (Graziano, 2021), così come dimostrato anche da progettualità integrate dal punto di vista di una governance efficace (Cerutti, 2023), non esclude però la snaturazione delle peculiarità locali dei territori (Marchioro, 2023): su questo aspetto, a parere di chi scrive, si apre la possibilità di una ricerca politico-pedagogica alla base della progettualità partecipativa, sia dal punto di vista dell'analisi che dell'intervento.

Il progressivo disimpegno dello Stato nel finanziamento e nella gestione del welfare ha favorito una maggiore assunzione di responsabilità da parte degli enti locali e l'emergere del Terzo Settore come protagonista attivo. Associazioni, ONG, fondazioni e reti comunitarie si sono dimostrate capaci di rispondere in modo flessibile e innovativo ai bisogni sociali, contribuendo alla fornitura di servizi, alla promozione del benessere e alla ridefinizione delle politiche pubbliche (Salmieri, 2023).

Recenti studi hanno evidenziato una maggiore capacità delle amministrazioni locali di accedere a finanziamenti attraverso strategie condivise tra attori territoriali. Tuttavia, questo si accompagna a un progressivo disimpegno del pubblico nei servizi essenziali. Le relazioni progettuali tra attori istituzionali restano poco analizzate, nonostante la loro importanza crescente nel comprendere le trasformazioni della governance e della regolazione socioeconomica dei territori. (Podda e Zurru, 2021). L'implementazione della decentralizzazione ha bisogno di realizzarsi in uno spazio in cui la cooperazione e il coordinamento devono essere costantemente rinegoziati tra attori realmente autonomi in tutti gli aspetti decisionali (Ozga e Grek 2012; Bonal 2016; Bertarelli et al. 2021): questo pone la questione del rapporto tra Pubblica Amministrazione e territorio.

Il recente passaggio dal modello organizzativo weberiano della PA, basato su impermeabilità ed efficienza, a quello inter-organizzativo con organizzazioni interdipendenti che si influenzano reciprocamente, ha seguito quello aziendale avvenuto già a fine Novecento dove la dimensione ecologica aveva messo fine al principio della burocrazia industriale fondata sulla compattezza e sull'autosufficienza (Lippi, 2022). Con l'evolversi dell'approccio teorico-metodologico da un ecosistema della formazione a un ecosistema della coesione inclusiva (Russo, 2024), in rapporto a una PA non più solo ecologica ma ecosistemicamente aperta al territorio, si affermano variabili e dinamiche sempre più complesse, da gestire in funzione del raggiungimento degli obiettivi generativi dell'apprendimento per tutti: in questo processo, la scelta condivisa del metodo risulta fare la differenza. Tale metodo non potrà prescindere da strumenti attivi quali la co-programmazione e la co-progettazione collaborative, in modo da tenere sempre viva e

costante l'azione di apprendimento e consentire un supporto reciproco tra tutti gli attori e i portatori di interesse di una comunità che aspira davvero all'inclusione. Un siffatto approccio teorico-metodologico necessita di uno spazio di funzionamento proprio per poter essere attuato, rielaborato e affinato a seconda dei bisogni specifici del contesto sociale e culturale cui deve rispondere. Il Terzo Settore (TS) oggi non si accontenta quindi di ricevere esternalizzazioni dalla PA (modello ecologico), ma si attiva per programmare con la PA azioni collettive sulla base di bisogni ascoltati del territorio e progettare secondo obiettivi condivisi che derivano direttamente da quegli stessi bisogni, dialogando in modo continuo e costante con le istituzioni, aiutandole a produrre valore pubblico di impatto civico ad alta qualità: TS e Istituzioni Locali, in collaborazione con il mondo della ricerca e della formazione, sono chiamati a lavorare insieme in un percorso strategico e concretamente generativo che, partendo da un metodo partecipativo di volta in volta ispirato ai bisogni emergenti, possa sollecitare la rimozione degli ostacoli di qualsiasi ordine e genere sui territori, nel pieno rispetto dei valori costituzionali. Nella dimensione in cui, tutti gli attori sociali, a partire proprio dagli enti pubblici, interagiscono insieme per costruire e garantire nel tempo un sistema di apprendimento sostenibile e realmente efficace che si faccia motore di un processo di sviluppo sostenibile per il territorio, promuovendo un percorso evolutivo da un ecosistema della formazione a un ecosistema per la coesione territoriale, è possibile quindi parlare, a giudizio di chi scrive, di passaggio dal modello ecologico a un modello ecosistemico di PA. La mutualità reciproca tra i soggetti attivi del territorio è in grado di compensare, completare e rafforzare l'agire del singolo: un'università sarà così in grado di attuare concretamente la propria Terza Missione, una PA risponderà virtuosamente e in maniera strategica e non più solo tattica ai propri cittadini, il volontariato contribuirà a scrivere pagine di storia importanti per la propria comunità partendo da un'etnografia progettante, una scuola disporrà di risorse alternative e orientate ai benefici reali degli studenti e delle loro famiglie, un'infrastruttura di ricerca consentirà ai propri utilizzatori l'evoluzione dal mero ruolo di *user* a quello di *digizen* (Russo, 2025). Questo approccio, a parere di chi scrive, può proporsi in prospettiva, come punto di partenza per un'azione di mitigazione del neocapitalismo digitale estrattivo a favore di un processo di progressiva decolonizzazione socio-economica e culturale dei territori marginali.

Nell'ambito di questa prospettiva che si colloca entro la visione neocomunitarista della società (Taylor, 1985), sta lavorando il Dottorato di Ricerca in Scienze Umane dell'Università di Bari "Aldo Moro", in collaborazione con il CNR IMAA, sul progetto di "Rafforzamento della Pubblica Amministrazione attraverso il coinvolgimento del territorio a beneficio delle fasce deboli della popolazione", dedicato in particolare proprio al contrasto alle povertà educative e all'obsolescenza delle competenze adulte come strumento di riappropriazione della capacità di ciascun cittadino di esercitare i propri diritti e di agire la propria libertà. Sempre nella collaborazione tra il Dottorato di UniBa e il CNR IMAA, è attivo un focus particolare per la massimizzazione dell'impatto socioeconomico delle infrastrutture di ricerca sui territori, proprio attraverso attività di contrasto alle povertà educative che mirano a mitigare l'effetto estrattivo del colonialismo digitale oggi in atto, promuovendo un utilizzo più ampio delle infrastrutture di ricerca

legate al progetto “ITINERIS” ad esempio da parte delle scuole, del terzo settore e delle comunità locali in chiave di Citizen Science (Loperte et al., 2025).

A partire dalla presa d’atto che tutte le analisi elaborate nel corso degli ultimi anni, da Save The Children a ISTAT, da CESVI a OCSE, hanno concordato sulla scarsa efficacia di rilevazioni macroscopiche a livello nazionale e regionale, sottolineando d’altra parte l’esigenza di rilevazioni microscopiche a livello territoriale, il Dottorato di UniBa ha promosso la fondazione di un “Osservatorio” sulle povertà educative dei minori e l’obsolescenza delle competenze degli adulti, dedicato all’analisi dei bisogni formativi e progettuali della popolazione dell’area geografica del Sud Salento, in Puglia, in collaborazione con minori, famiglie, scuole, servizi sociali, università e terzo settore locali.

Studiare come nascono le iniziative di contrasto in questo campo infatti, come si strutturano a livello centrale e come effettivamente si declinano a livello micro-territoriale attraverso gli enti periferici diventa cruciale per comprendere e analizzare il fenomeno della povertà educativa e per contrastarlo efficacemente. Il ruolo degli osservatori sulla povertà educativa all’interno di contesti territoriali periferici potrebbero/ dovrebbero avere la funzione di individuare quelle realtà in cui si rende necessario maggiormente supportare l’azione di contrasto con interventi mirati e strutturati (Fiore, Torelli, 2022).

Se il concetto di povertà educativa rimanda alla multidimensionalità di un fenomeno legato a fattori economici, familiari, culturali e sociali insieme, nella prospettiva di una PA Ecosistemica, gli indicatori di povertà educativa dovrebbero permettere tutte le letture del fenomeno nella sua multidimensionalità (Pratesi, 2022): per questo l’attività di ricerca del Dottorato di UniBa ha teorizzato l’Ecosistema della Coesione Territoriale (ECT) come opportunità comunitaria di realizzare etnografia progettante e contro-estrazione di risorse necessarie a riprogrammare gli interventi in funzione dei bisogni reali delle persone, con il doppio beneficio da una parte di recuperare, conservare e valorizzare l’identità culturale locale anche nella sua dimensione multiculturalmente e inclusiva, dall’altra di contrastare l’iper-burocratizzazione disumanizzante perseguita dalle élites colonialiste ed estrattive (Burnham, 1972).

A differenza di alcune recenti posizioni pessimistiche infatti (Federighi, 2024), la prospettiva dell’ECT sostiene che, partendo da una mappatura dei bisogni educativi (Manfreda, 2024), si possa costruire progettazione partecipativa in grado di utilizzare i problemi che necessariamente emergono nella fase di implementazione di ogni progetto, come strumento di apprendimento che non rimanga individuale o di una piccola parte della rete, ma che possa coinvolgere tutti i partner nella rimodulazione dei propri interventi in funzione della visione comune iniziale (Biagiotti, Tarsia, 2022).

La prima azione promossa dal Dottorato è stata dunque quella di supportare la costituzione di un Ente di Terzo Settore (ETS) che al posto di persone fisiche avesse come soci altri ETS, già attivi socialmente, con la funzione di rappresentare e rafforzare hub locali di apprendimento continuo. L’adesione spontanea dei soci è avvenuta per passaparola e comunque sulla base di valori condivisi attorno alla figura dell’attivismo civico dimostrato nel quindicennio precedente dagli ETS locali sotto il coordinamento del Centro Servizi Volontariato salentino con a guida il compianto Luigi Russo, scomparso prematuramente nel 2019. Il Dottorato ha quindi accolto un percorso informale nato

completamente dal basso a partire già dal 2020, tra associazioni che insieme al Centro Servizi Volontariato Salento avevano condotto per molti anni importanti battaglie per il bene comune, tra cui quella memorabile dei “Cantieri della Sussidiarietà” che per la prima volta nella storia locale mettevano insieme PA e territorio nella missione pubblica di condividere e affrontare battaglie comuni su inclusione, ambiente e legalità. Nel 2024 è nata così GALASSIA SALENTO, un’associazione di promozione sociale che si ispira alla teoria dell’ECT per lavorare su un’area di elevata incertezza come quella del rapporto tra PA e TS e di criticità sociale come quella del Sud Salento: proprio questa sfida è di stimolo alla rete di ETS per continuare a rafforzare competenze non sostituibili già maturate negli anni dai singoli soci, grazie a un’azione di sviluppo continuo e costante delle competenze interne, alla definizione di orizzonti temporali e obiettivi programmatici a medio-lungo termine, alla creazione di alleanze con l’esterno anche a livello di consultazioni con esperti dei vari settori interdipendenti dal proprio e al riconoscimento di ruoli strategici interni a seconda delle expertise di ciascuno (Hatch, 2018).

La seconda azione promossa è stata quella di ‘Patti Educativi Territoriali del Centro-Sud Salento’, supportato dal Dottorato di UniBa in seno al percorso istituzionale previsto dalla Legge Regionale pugliese sulla Partecipazione n. 28 del 13 luglio 2017 con il programma PUGLIA PARTECIPA. Mobilitata dalla rete di GALASSIA SALENTO, in collaborazione con i servizi sociali, le università, le scuole, le famiglie e le start-up innovative del territorio, l’iniziativa ha previsto percorsi partecipativi orientati alla costruzione di progettualità condivisa in termini di contrasto al grave fenomeno delle povertà educative che vede proprio la Puglia tra regioni peggiori in Italia. Attraverso l’utilizzo di interventi sia analogici che digitali, in presenza e da remoto secondo il metodo G.O.P.P. (Goal Oriented Project Planning), impiegando le piattaforme Mural e Zoom, gli attori sociali coinvolti hanno potuto beneficiare di sviluppo e implementazione di ricerca scientifica in tema di pedagogia sperimentale e formazione sotto il focus specifico della programmazione strategica europea per la coesione e l’inclusione sociale. Il risultato è stato quello di aver prodotto un documento comune che impegna tutti gli attori dell’ECT a convergere su azioni integrate e realmente corrispondenti al soddisfacimento dei bisogni specifici del territorio in termini di contrasto al fenomeno delle povertà educative, non per la realizzazione di un modello predefinito di patto educativo, ma come cassetta degli attrezzi utile a far emergere il modello che ogni comunità deciderà di calibrare su se stessa sempre utilizzando gli strumenti della progettazione partecipativa dal basso.

Si è quindi proceduto dimostrando che azioni sistemiche di ricerca, formazione, progettazione e programmazione continua, concertate da più attori e portatori di interesse su un determinato territorio, possono, attraverso l’applicazione di buone pratiche a volte già sperimentate con successo altrove, a volte totalmente innovative, convergere con impatto positivo contro i drammatici fenomeni dello spopolamento, della denatalità e della desertificazione sociale, nonché delle povertà educative che stanno inesorabilmente interessando le aree marginali dell’intero Mezzogiorno Italiano e in particolare quella salentina.

Il dispositivo cui sta lavorando il Dottorato di UniBa fissa quindi come primo passo da compiere, la costituzione di una rete di terzo settore che sappia unire dal basso le forze

sociali necessarie a stimolare la PA (1.ATTIVAZIONE). Il secondo passo è quello di promuovere presso la PA gli istituti della co-programmazione e della co-progettazione nell'ambito di una strategia di coinvolgimento ecosistemico del territorio per l'apprendimento continuo (2.CONCERTAZIONE). Su queste basi avviate, è possibile introdurre percorsi partecipativi secondo il modello euristico come ad esempio i Patti Educativi Territoriali (Russo, 2024) e un Osservatorio sulle Povertà Educative e i Bisogni di Apprendimento continuo (3.COSTRUZIONE): in questa fase si decideranno insieme agli attori locali quali strumenti di monitoraggio e valutazione (ex ante, in itinere ed ex post) è più opportuno adottare a seconda dei benefici che si vogliono ottenere nell'ambito della strategia complessiva di coesione sociale. L'introduzione del passaggio fondamentale, che trasforma i bisogni in obiettivi, così come entrambi delineati dal basso da parte degli stessi attori-destinatari attraverso il metodo G.O.P.P., può dar vita nel quarto step del dispositivo alla stesura progettuale vera e propria (4.DEFINIZIONE): un percorso di attivazione di una comunità locale, infatti, deve nascere da una fase preliminare comune di analisi dei bisogni e delle risorse a seguito della quale si producono microprogetti basati su iniziative che autonomamente le persone in loco organizzano (Leone, Prezza, 2003). In questa fase, è opportuno validare il processo attraverso un *World Café* in cui si declina presso uno specifico contesto comunitario il percorso avviato, esprimendo come output il pensiero collettivo dei partecipanti. Il quinto step sarà quindi quello esecutivo in cui si implementeranno le azioni progettuali secondo quanto impostato e condiviso a monte dall'intero territorio (5.ESECUZIONE): in questa fase gli strumenti di monitoraggio e valutazione individuati in precedenza, vengono rimodulati in base al progetto specifico da realizzare sul territorio. Una volta concluso un ciclo di intervento, il dispositivo prevede un'iterazione continua di follow-up con controllo, revisione e miglioramento continuo dell'intero processo, fase per fase. Il dispositivo include l'utilizzo di strumenti di innovazione tecnologica che nella fase Concertazione prediligono la piattaforma digitale per la partecipazione civica *Decidim*, in quella di Definizione il sistema di forum internet open source Discourse, in quella di Esecuzione software gestionali in stile *Kanban*, mentre in quelle di Attivazione e Costruzione a facilitare il metodo G.O.P.P. da remoto possono essere utili i già citati strumenti collaborativi e di interazione come *Mural* e *Zoom*. È tuttavia auspicabile la creazione di un ambiente collaborativo virtuale che integri tutte queste funzionalità, consentendo ai singoli strumenti di interagire in una dimensione più fluida e facilitante.

A questo si aggiunge la riattivazione di strumenti e procedure già in essere presso le istituzioni locali come ad esempio la conferenza di servizi che può essere convocata dalla scuole per farsi loro stesse hub di iniziativa sul territorio, sempre in relazione al coordinamento più ampio da parte dell'osservatorio. Entro questa dimensione, alcuni istituti comprensivi stanno già sperimentando di integrare attività interne specificamente previste per le scuole, con altre provenienti da istanze comunitarie e dedicate a coinvolgere tutti gli attori territoriali: è così che ad esempio, come già avviene in Sud Salento su invito alla mobilitazione pubblica da parte del Dottorato di UniBa, la formazione del personale scolastico per la transizione digitale nelle scuole statali (D.M. 66/2023) si arricchisce e si completa con gli interventi socio-educativi strutturati per

combattere la povertà educativa nel Mezzogiorno a sostegno del Terzo Settore promossi dal Dipartimento per le Politiche di Coesione e il Sud della Presidenza del Consiglio dei Ministri, insieme agli interventi di contrasto della povertà educativa e il sostegno delle opportunità culturali ed educative di persone di minore età promossi dal Dipartimento per la Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Questo tipo di collaborazione, non si limita a integrare progetti e iniziative separatamente ideati, ma li riscrive assieme tra tutti gli attori territoriali in fase esecutiva, inaugurando così per la prima volta il potenziamento dell'attività didattica curriculare quotidiana, con l'affiancamento ai docenti di esperti esterni e iniziative sul territorio, nell'obiettivo di affrontare quelli che sono i due aspetti più critici che oggi emergono dall'ascolto della vita scolastica dei minori: la tenuta della classe e il rischio burnout dei docenti. Tutti gli interventi previsti dal DM66 poi, dai percorsi di formazione sulla transizione digitale ai laboratori di formazione sul campo alle comunità di pratiche per l'apprendimento, vengono integrati tra loro e messi in rete per uno scambio di arricchimento reciproco con altre scuole. Ecco che quindi, al di là della narrazione puramente accademica sull'importanza della collaborazione tra i soggetti locali, i Dottorati con la PA hanno l'arduo compito di entrare nel vivo delle procedure e dei vissuti reali, incontrando fisicamente e ascoltando di persona i bisogni delle scuole, delle associazioni, dei servizi sociali e degli educatori, dei minori e delle loro famiglie, per affiancare e intraprendere insieme un nuovo cammino di rinascita comune.

Un siffatto dispositivo metodologico-digitale, permette il superamento dei limiti progettativi insiti nei singoli modelli sinottico-razionale, concertativo-partecipato ed euristico, creando un processo complessivamente euristico in cui si inseriscono approcci tipicamente partecipativi nelle prime tre fasi e razionali nelle ultime due su indicate. Attraverso la *maieuticizzazione* dei bisogni comunitari e il supporto alla loro stessa evoluzione in obiettivi condivisi da una parte e il contenimento degli errori in maniera ben codificata e ordinata dall'altra, l'ECT giunge ad assicurare una progettazione autentica e al contempo efficiente in grado di rispondere alle esigenze specifiche di ciascuna comunità, fornendo risposte in termini di sviluppo sostenibile: è la comunità che torna a comunicare, è lo spazio in cui la relazione umana, aiutata e non governata dalla progettazione o dalla tecnologia, resta al centro dell'agire collettivo, costruendo da sé la formazione necessaria alla propria evoluzione rispettosa della propria storia.

In questa dimensione, gli stakeholders coinvolti non solo sono gli stessi attori del territorio ma anche i destinatari degli interventi, proprio perché minori e famiglie sono parte della squadra. Pertanto, a livello progettuale, chi viene ascoltata per la definizione dei bisogni-obiettivi è la stessa persona che progetta e beneficia degli interventi, il che motiva a prendere parte, assumere una posizione pro-attiva, fare del sano e autentico civismo: in questo senso il modello dell'ECT è anche una buona pratica di democrazia.

Dal punto di vista istituzionale, sarebbe quindi auspicabile prendere in considerazione la possibilità di istituire reti territoriali per legge e vincolare il trasferimento dei fondi agli enti locali alla efficace risultanza del loro lavoro collaborativo: la capacità della PA di fare rete infatti, non può continuare ad essere uno spot utopico-avveniristico accademicamente idealizzato, ma deve diventare prassi amministrativa ufficialmente, formalmente e pubblicamente istituzionalizzata, da costruire secondo un modello come ad esempio

quello qui proposto, sempre flessibile ma basato su una strategia valoriale bisognocentrica naturalmente fondata sull'ascolto delle persone.

Il Caso di Studio: "PARRESIA, Il Coraggio della Verità"

Il service-learning è un'esperienza formativa immersiva e pratica che combina l'apprendimento accademico con il servizio alla comunità, mettendo in risalto apprendimento reciproco e pratiche sostenibili e riflessive per rispondere ai bisogni della comunità, sviluppando al contempo competenze civiche e pensiero critico degli studenti in favore della giustizia sociale (Rodríguez-Izquierdo, 2022).

Il caso studio qui trattato secondo l'approccio del *Service Learning*, è incentrato sul progetto "PARRESIA: Il Coraggio della Verità" che si è svolto nel contesto territoriale dei comuni di Corsano e Tiggiano, situati nella provincia di Lecce. Quest'area è caratterizzata da una crescente problematica di depopolamento, con un calo costante delle nascite e un aumento della mortalità e dell'emigrazione. Questa dinamica demografica ha significative ripercussioni a livello socio-economico e culturale, portando a una sorta di desertificazione del tessuto comunitario.

In questo scenario, l'Istituto Comprensivo "Biagio Antonazzo" di Corsano-Tiggiano, ha accolto il progetto coinvolgendo sessanta studenti delle classi terze della scuola secondaria di primo grado e le loro famiglie. Un aspetto cruciale da sottolineare è che il 30% di questi partecipanti, sia minori che adulti, è collocabile in una condizione di povertà educativa, secondo i criteri citati dal Dipartimento per il Sud e la Coesione Sociale della Presidenza del Consiglio dei Ministri nelle iniziative per il contrasto a questo fenomeno intraprese negli ultimi anni grazie al PNRR.

L'iniziativa si è sviluppata lungo l'intero anno scolastico, da settembre 2022 a giugno 2023, grazie all'impegno congiunto degli insegnanti di diverse discipline e di un nutrito gruppo di esperti esterni. Quest'ultimi hanno apportato competenze specifiche e sguardi differenti, includendo due registi che conoscono e hanno espresso in profondità la cultura dei luoghi, due giornalisti che hanno seguito inchieste a livello regionale e nazionale, un videodocumentarista, un'avvocata specializzata in tutela dei diritti umani, un artista teatrale, due testimoni di giustizia, un direttore radiofonico, un esperto del terzo settore e uno in archeomafie, oltre al prezioso contributo di rappresentanti di enti del terzo settore del territorio stesso.

Il progetto "PARRESIA" si è posto degli obiettivi ambiziosi e profondi. In primo luogo, mirava a far comprendere in modo più approfondito i concetti di legalità, giustizia, diritti umani e responsabilità civile, calandoli direttamente nel contesto sociale in cui i ragazzi e le loro famiglie vivono quotidianamente. In secondo luogo, si prefiggeva di sviluppare la capacità di analizzare in maniera critica i fenomeni sociali e politici legati sia al rispetto della legge che alla sua violazione. Un altro obiettivo fondamentale era promuovere una partecipazione attiva e responsabile alla vita democratica, non solo all'interno delle mura scolastiche, ma anche nel più ampio territorio di appartenenza. Il progetto intendeva inoltre accrescere la consapevolezza delle conseguenze che le azioni e le scelte individuali possono avere sull'intera comunità. Non da ultimo, si puntava a sviluppare competenze cruciali come il problem solving collaborativo e l'argomentazione etica, e a contrastare

fenomeni negativi come il bullismo, il cyberbullismo e la discriminazione, promuovendo attivamente il rispetto e l'inclusione. Un ulteriore scopo era quello di far riconoscere il valore intrinseco della "bellezza" e della "legalità" nell'ambiente e nel territorio in cui gli studenti vivono.

Per raggiungere questi obiettivi, il progetto ha adottato un approccio didattico che ha integrato diverse metodologie: in particolare, è stato prodotto un lavoro interdisciplinare, coinvolgendo diverse materie in un percorso comune caratterizzato da laboratori collaborativi, sono state privilegiate l'esperienza diretta e la partecipazione attiva orientandole all'azione e spingendo gli studenti a mettersi in gioco concretamente. Un'attenzione particolare è stata dedicata allo sviluppo del pensiero critico e alla promozione del protagonismo giovanile.

Le attività svolte sono state varie e stimolanti. Si è partiti dall'analisi di casi studio reali, esaminando da vicino notizie di cronaca, sentenze, leggi e documenti relativi a questioni di legalità e giustizia, toccando temi delicati come i processi per mafia e corruzione, i casi di violazione dei diritti umani e i dibattiti su nuove normative. Si sono poi organizzati debate e discussioni strutturate su temi controversi legati alla legalità, come l'archeomafia, la legalizzazione delle droghe leggere, il ruolo dei social media nella diffusione di fake news, l'immigrazione e i diritti dei migranti, e la difesa dell'ambiente, con l'obiettivo di affinare le competenze di argomentazione e di ascolto attivo tra gli studenti. La ricerca e la presentazione hanno rappresentato un altro pilastro del progetto, con gli studenti impegnati individualmente o in gruppo nell'approfondire la conoscenza di figure storiche o contemporanee che si sono distinte per il loro impegno a favore della legalità e della giustizia, tra cui Luigi Russo, ex Presidente del Centro Servizi Volontariato Salento, giornalista e sociologo a cui il progetto si è ispirato. Le loro scoperte sono state poi condivise attraverso diverse modalità espressive, dalle presentazioni multimediali ai video e ai podcast.

La scrittura creativa e il giornalismo hanno trovato spazio in laboratori dedicati alla realizzazione di articoli di giornale, reportage, interviste immaginarie e vere e proprie inchieste giornalistiche, alcune delle quali sono state persino esibite in diretta su una radio locale. Il linguaggio scenico è stato sperimentato con l'opera "Parresia: Dite la Verità!", realizzata in collaborazione con una compagnia teatrale, mentre il mondo del cinema è stato esplorato con la creazione di un cortometraggio. Il progetto ha incoraggiato attivamente la cittadinanza attiva anche attraverso l'ideazione e la realizzazione di iniziative concrete all'interno della scuola o nel quartiere, affrontando problemi reali come la riqualificazione del campo da basket all'aperto, documentata con una videoinchiesta che ha coinvolto interviste a polizia municipale e rappresentanti delle istituzioni. L'utilizzo di strumenti digitali per la cittadinanza digitale ha permesso agli studenti di sviluppare una riflessione critica sui social media, sull'importanza della netiquette, sulla prevenzione del cyberbullismo e sulla verifica delle fonti di informazione. Gli incontri con professionisti, tra cui testimoni di giustizia e imprenditori con esperienze significative, oltre ai giornalisti d'inchiesta coinvolti nei laboratori, hanno offerto preziose prospettive sulle sfide legate alla legalità nei diversi ambiti professionali. Attraverso simulazioni di processi o consigli comunali, gli studenti hanno potuto comprendere meglio il funzionamento delle

istituzioni e i processi decisionali, culminando nell'elaborazione di un "Patto per la Legalità" tra Comuni, scuola ed enti del Terzo Settore. Infine, le visite a luoghi significativi del territorio, come aree riqualificate da discariche a spazi sportivi e sedi di associazioni impegnate nella promozione della legalità e dei diritti umani, hanno reso più tangibili i temi trattati.

Per valutare l'impatto del progetto e l'evoluzione della consapevolezza degli studenti, sono stati utilizzati diversi strumenti di ricerca e raccolta dati, calibrati sulle loro capacità di riflessione. L'osservazione partecipante dei docenti, supportati dall'Università, ha permesso di monitorare il coinvolgimento degli studenti e dei genitori, la qualità delle discussioni e la capacità di collaborazione. Sono stati somministrati questionari pre e post-intervento con domande aperte che richiedevano un'elaborazione concettuale. L'analisi dei prodotti degli studenti – lavori di ricerca, inchieste, videoinchieste, interventi radiofonici, articoli, attività teatrali, presentazioni e progetti di cittadinanza attiva – ha fornito indicazioni sul livello di comprensione, sull'analisi critica e sull'impegno profuso. Si sono svolte interviste individuali e focus group per approfondire le opinioni degli studenti, i cambiamenti nella loro comprensione e le loro motivazioni. L'adozione di diari di bordo ha permesso di documentare passo dopo passo il percorso di apprendimento, le riflessioni e le sfide incontrate. Infine, sono state utilizzate griglie di valutazione delle competenze per misurare lo sviluppo di competenze specifiche legate alla cittadinanza attiva, al pensiero critico e alla collaborazione.

L'analisi dei dati raccolti ha evidenziato risultati significativi. Si è riscontrato un approfondimento sostanziale della comprensione dei concetti di legalità, giustizia e cittadinanza attiva. È emerso un aumento della capacità di analisi critica dei fenomeni sociali e politici. Gli studenti hanno dimostrato una maggiore consapevolezza del proprio ruolo come cittadini attivi e responsabili. Si è osservato un miglioramento delle competenze di argomentazione, dibattito e problem solving collaborativo, unitamente a una maggiore sensibilità verso i temi dell'inclusione, del rispetto dei diritti umani e del contrasto alle discriminazioni. Infine, si è registrato un aumento dell'impegno degli studenti in iniziative di cittadinanza attiva sia all'interno della scuola che nel territorio circostante.

In conclusione, questo caso studio dimostra l'efficacia di un approccio interdisciplinare e orientato all'azione nel rafforzare la legalità e la cittadinanza attiva negli studenti della scuola secondaria di primo grado. I risultati ottenuti sottolineano l'importanza di offrire agli studenti concrete opportunità di confrontarsi con problemi reali e di sviluppare un pensiero critico. Promuovere la partecipazione attiva e la collaborazione si rivela uno strumento potente per l'apprendimento e per il cambiamento sociale. Integrare la riflessione etica e la consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni è fondamentale. L'utilizzo di metodologie didattiche stimolanti e in linea con gli interessi degli adolescenti, unitamente alla creazione di connessioni significative tra l'apprendimento in classe e la realtà del territorio, si dimostrano strategie vincenti per formare cittadini consapevoli e responsabili.

Le implicazioni pedagogiche e scientifiche di questo studio sono rilevanti. I risultati ottenuti possono fornire indicazioni preziose per la progettazione di curricoli e attività

didattiche innovative nel campo dell'educazione civica per la scuola secondaria di primo grado, a partire dall'intrecciare strategie tra tutti gli attori territoriali, contribuendo alla ricerca pedagogica sull'efficacia di approcci didattici attivi e partecipativi nello sviluppo di competenze di cittadinanza consapevole e responsabile negli adolescenti così come anche negli adulti loro genitori.

Conclusioni

Partendo da un'analisi storica, macroeconomica e geopolitica sull'impatto delle dinamiche globali nella tenuta sociale delle famiglie e delle istituzioni locali, questa riflessione sostiene che in un mondo coloniale, la decolonizzazione culturale è ancora possibile a livello comunitario, attraverso la spinta mobilitante della leva contro-estrattiva della co-progettazione partecipativa su interventi che promuovono l'apprendimento continuo e la valorizzazione dei beni relazionali per tutto il corso della vita.

I limiti di questa visione risiedono nell'atomismo tipico della *governance* dei territori, sempre più sotto pressione nel rincorrere le emergenze del quotidiano e sempre meno liberi di aprirsi verso prospettive strategicamente più ampie e pertanto positivamente incidenti.

A questo può rispondere la ricerca-azione politico-pedagogica cui spetta il fondamentale compito di capacitare questi attori, mettendoli in grado di ascoltarsi e collaborare fattivamente, per costruire insieme un presente e un futuro migliore per tutti, favorendo l'apertura della PA al territorio verso la costruzione di ecosistemi coesivi e partecipativi.

Tuttavia, questa sfida può incorrere nell'ostacolo dell'astrattismo accademico o del tecnicismo sinottico-razionale, problematiche che è importante prevenire utilizzando un approccio costruttivo dal basso fondato sulla mappatura dei bisogni e su metodologie di ascolto che coinvolgano pienamente i territori.

Attuare democrazia infatti, diviene un'esperienza realistica solo se fondata sulla piena consapevolezza e capacità dei cittadini e delle cittadine di esercitare i propri diritti e compiere i propri doveri in relazione e nei confronti del prossimo e del territorio loro più vicino e a questa sfida di eguaglianza e libertà devono poter concorrere tutti gli attori costituzionalmente chiamati a farlo.

Riferimenti bibliografici

- Acemoglu, D., Robinson, J.A. (2013). *Why Nations fail. The origins of power, prosperity and poverty*. Profile Books.
- Acemoglu, D., Robinson, J.A. (2019). *The narrow corridor. States, Societies and the fate of liberty*. Penguin Press.
- Alberici, A. (2005). Centralità del soggetto: diritto di cittadinanza. *Lifelong Lifewide Learning*, Vol. 1, N. 2. Edaforum.
- Allegri, E. (2015). *Il servizio sociale di comunità*. Carocci Faber.
- Aprile, P. (2021). *Tu non sai quanto è ingiusto questo paese*. Pienogiorno.
- Arendt, H. (2022.). *Cos'è la libertà*. Garzanti.

- Argentin, G., Barbetta, G.P., Uberti, T.E. (2022). The Evolution of Inter-Organisational Urban Networks to Face Poverty in Education. The REACT Experience. *Politiche Sociali*, Fascicolo 3.
- Bello, A. (2006). *L'uno per l'altro*. La Meridiana.
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere*. Vita e Pensiero.
- Bertarelli, G., A. D'Agostino, C. Giusti e M. Pratesi (2021), Measuring Educational Poverty in Italy: A Multi-Dimensional and Fuzzy Approach. In G. Betti e A. Lemmi (a cura di), *Analysis of Socio-Economic Conditions*, pp. 166-179. Routledge.
- Biagioli, R., Baldini, M., Proli, M. G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 91-102.
- Biagiotti, A., Tarsia, T. (2022). Costruire comunità e innovare le pratiche educative. Analisi di una esperienza che sfida la frammentazione. *Politiche Sociali*, Fascicolo 3.
- Bozzao, P. (2011). Reddito minimo e welfare multilivello: percorsi normativi e giurisprudenziali. *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, 132, 589-629.
- Bonal, X. (2016), Education, Poverty, and the «Missing Link»: The Limits of Human Capital Theory as a Paradigm for Poverty Reduction. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard e A. Verger (a cura di), *The Handbook of Global Education Policy*, Malden, MA, Wiley, pp. 97-110.
- Bruni, C., Peris Cancio, L. F. (2021). Politiche sociali, servizi sociali e povertà. In L. Salmieri (a cura di), *Servizi sociali e misure di contrasto alla povertà. Report di ricerca*. Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, pp. 101-31.
- Bruni, C. (2023). Lifelong learning e servizi sociali. Una riflessione sulle carenze di intervento. In Salmieri, L. (a cura di), *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*, pp. 19-29. Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.
- Bruno, C. (2024). Diritti umani e sfide del digitale in contesti marginalizzati. In Esposito De Vita, G., Giusto, R.M., Oppido, S. (a cura di), *Risorse e servizi per la rigenerazione dei territori a bassa densità*. CNR Edizioni.
- Burnham, J. (1972). *The Managerial Revolution, What is happening in the World*. Praeger.
- Catanese, V. (2024). Civic engagement per processi di sviluppo sostenibile: una sperimentazione in Val d'Agri. In Esposito De Vita, G., Giusto, R.M., Oppido, S. (a cura di), *Risorse e servizi per la rigenerazione dei territori a bassa densità*. CNR Edizioni.
- Cerutti, S. (2023). Il ruolo delle dinamiche slow nei processi di valorizzazione degli spazi marginali. In Marengo, M. (a cura di), *La rinascita dei territori marginali, dalla desertificazione socio-demografica e funzionale alla gentrificazione rurale e le lifestyle migrations*, pp. 13-24. University Press.
- Cogliati Dezza, V. (2021). Crisi ecologica e futuro negato. Disuguaglianze di cittadinanza. *Scuola democratica*, n. 12, pp. 107-119.
- Colazzo, S., Del Gobbo, G. (2022). Patrimoni culturali e Comunità: relazioni plurali da maneggiare con cura. *Lifelong Lifewide Learning*, VOL.18, N. 41, pp. 1 – 10. Edaforum.
- Colazzo, S. (2024). *Il ruolo del volontariato e del terzo settore nella valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale delle comunità a rischio di spopolamento*. Mulino.
- Dansero E., Lucia M.G., Rossi U., Toldo A., Dopo la grande crisi: l'Italia e l'economia globale tra radicamento e sradicamento socio-territoriale. *Memorie Geografiche*, n. 15, 2017, pp. 9-12.

- De Mauro, T. (2008). Analfabeti d'Italia. *Internazionale*, n. 734.
- De Vecchis, G. (2020), Covid-19: esiti della pandemia sulla rimodulazione spaziotemporale. *Documenti geografici*, n. 1, pp. 97-107.
- Di Mauro, D. (2024). Musei e decolonizzazione del patrimonio per l'educazione alla cittadinanza globale. *Nuova Secondaria*, anno XLI, n. 10, pp. 27-30. Studium.
- Dutto, M. (2020), Scuole autonome: in Europa e altrove. In M. Campione e E. Contu (a cura di), *Liberare le scuole. Vent'anni di scuole autonome*. Il Mulino, pp. 177-198.
- Federighi, P., Torlone, F., & De Maria, F. (2024). Beyond the paradigm of uninterrupted expansion of participation: Backing the policy of emancipation from andragogical powers. *Journal of Adult and Continuing Education*. SAGE Publications.
- Ferrero, V. (2024). Alberto Manzi. Una pedagogia dell'equità?, *Nuova Secondaria*, anno XLI, n. 10, pp. 410-422. Studium.
- Fiore, B., Torelli, C. (2022). Le azioni di contrasto alla povertà educativa. Elementi legislativi, storici e di mappatura degli interventi realizzati nel contesto nazionale, con specifica attenzione al contributo degli Uffici Scolastici Regionali e delle Regioni. *Politiche Sociali*, Fascicolo 3.
- Fraire, M. (2022). *Lessico politico delle donne*. Gulliver.
- Freire, P. (2011). *The banking concept of education*. Routledge.
- Hatch, M. (2018). *Teoria dell'Organizzazione*. Mulino.
- Gattei, G. (a cura di) (1981). *Nicolaj Kondrat'ev, I cicli economici maggiori*. Cappelli.
- Galliani, I., G. Tomei (2020). La comunità educante. Riflessioni su un modello di rete locale per il contrasto alla povertà educativa. In G. Tomei (a cura di), *Le reti dei saperi nella società della conoscenza*, pp. 241-270. Carocci.
- Glassman, M., Patton, R. (2013). Capability Through Participatory Democracy: Sen, Freire, and Dewey. *Educational Philosophy and Theory*, 46(12), 1353–1365.
- Gray, C.S. (2015). Nicholas John Spykman, the Balance of Power, and International Order. *Journal of Strategic Studies* 38(6):1-25. Routledge.
- Graziano, T. (2021). *Smart Territory. Attori, flussi e reti digitali nelle aree 'marginali'*. Franco Angeli.
- Hatch, M. (2018). *Teoria dell'Organizzazione*. Mulino.
- Kearns, G. (2006). Naturalising Empire: Echoes of Mackinder for the Next American Century? *Geopolitics*, 11(1), 74–98.
- Leone, L., Prezza, M. (2003). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*. Franco Angeli.
- Lippi, A. (2022). *Modelli di Amministrazione Pubbliche*. Mulino.
- Loperte, S., Gagliardi, S., Gargano, G., Petracca Altieri, R. M., Ricciardi, F., Russo, C., and Cornacchia, C. (2025). Towards a comprehensive user strategy for Integrated Research Infrastructures advancing environmental science: Insights from the ITINERIS project, EGU General Assembly 2025, Vienna, Austria, 27 Apr–2 May 2025, EGU25-19387.
- Lucia, M.G. (2010). *Lo spazio geografico dell'economia finanziaria*. Celid.
- Manfreda, A. (2024). *Mappatura dei bisogni educativi. Questioni metodologiche e casi di studio*. L'Harmattan ITALIA.

- Marchioro, C. (2023). Amenity migrants e second home owners in Alta Valle Arroscia. Modi di vivere e di rappresentare il territorio, in Marengo, M. (a cura di), *La rinascita dei territori marginali, dalla desertificazione socio-demografica e funzionale alla gentrificazione rurale e le lifestyle migrations*, pp. 25-39. Genova University Press.
- Mazzoccoli, F. (2023). Di cosa parliamo quando parliamo di povertà educativa? Ripensare pedagogicamente l'espressione, N. 195 - pp. 42-55. *PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I.*
- Molchanova, E., Kovtoniuk, Kateryna (2023). Recession or Recovery: The Fifth Stage of the Kondratiev Wave. *Collection of Papers New Economy*, 1:17-29.
- Odifreddi, P. (2024). *C'è del marcio in Occidente*. Raffaello Cortina.
- Oppido, S., Scalisi, M., Ragozino, S. (2024), Il Paesaggio come Veicolo di Autorappresentazione territoriale in Aree Marginalizzate. In Esposito De Vita, G., Giusto, R.M., Oppido, S. (a cura di), *Risorse e servizi per la rigenerazione dei territori a bassa densità*. CNR Edizioni.
- Oppo, A. (1992). Dove non c'è donna non c'è casa: lineamenti della famiglia agro-pastorale in Sardegna. In M. Barbagli e D. Kertzer (eds.), *Storia della famiglia italiana 1750-1950*, pp. 191-218. Il Mulino.
- Ozga, J. e S. Grek (2012). Governing Through Learning. School Self-Evaluation as a Knowledge-Based Regulatory Tool. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43, pp. 35-52.
- Panarari, M. (2022). Il Leviatano digitale e il neototalitarismo soft. *Rivista di Digital Politics*, I, pp. 397-412.
- Papageorgiou, A., Tsoulfidis, L. (2006). Kondratiev, Marx and the long cycle. *Indian Development Review*, Vol. 4, No. 2.
- Piga, M.L., Pisu, D. (2022). Nascere (o non nascere) nelle aree interne della Sardegna. Per una regolazione del delicato equilibrio tra work life balance, denatalità e povertà educativa minorile. *Politiche Sociali*, Fascicolo 3.
- Podda, A., Zurru, M. (2021). Progettualità e reti in aree marginali. Processi innovativi nell'organizzazione delle politiche sociali e di sviluppo locale. *Autonomie locali e servizi sociali*, Fascicolo 3, ISSN 0392-2278, doi: 10.1447/102653.
- Pratesi, M. (2022). Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Politiche Sociali*, Fascicolo 3.
- Ricci, A. (2022). Stato di eccezione, spazi di eccezione. Emergenzialismo e mutamenti geografici. *Studi di estetica*, n. 23, pp. 223-240.
- Ratto, P. (2024). *I Frescobaldi e gli altri*. Bibliotheka.
- Rodríguez-Izquierdo (Ed., 2022), *Service Learning at a Glance*. Nova Science Publishers.
- Russo, C. (2024). Il valore della progettazione partecipativa per una scuola generativa di territori inclusivi. *Lifelong Lifewide Learning*, Vol. 21, n. 44, pp. 126-137. Edaforum.
- Russo, C. (2025). 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*, Anno XLIII. Edizioni Studium.
- Sabatinelli, S., De Gregorio, O., Perneti, A. (2023). La governance regionale del contrasto alla povertà tra innovazione ed inerzia. In C. Gori (a cura di), *Il reddito minimo in azione. Territori, servizi, azioni*, pp. 75-91. Carocci.

- Salmieri, L., Giancola, O., Peris Cancio, L.F. (2022). Transmission and Persistence of Educational Poverty. Children and Anti-Poverty Policies in Greece, Italy, and Spain. *Politiche Sociali*, Fascicolo 3.
- Salmieri, L. (2023). Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore: un'analisi delle prospettive di intervento. In Salmieri, L. (a cura di), *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*, pp. 9-18. Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.
- Salmieri, L. (2024). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Carocci.
- Savage, M. (2021). *The Return of Inequality. Social Change and the Weight of the Past*. Harvard University Press.
- Seeley, S. (2016). Beyond the American Colonization Society. *History Compass*, 14: 93–104.
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language*. Cambridge University Press.
- Vertecchi, B. (2005). *Adulti a rischio d'illetteratismo*. Franco Angeli.
- Wirth, J. M. (2022). Who is the Anthropos in the Anthropocene? *The Anthropocene Review*, Vol. 9, Issue 2. Sage Publishing.

Documenti

- CESVI Fondazione (2024). *L'Indice regionale sul maltrattamento e la cura all'infanzia in Italia*. Cesvi Fondazione.
- OECD (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023, OECD Skills Studies*. OECD Publishing.
- Oxfam (2025). *Takers, not Makers*. Oxfam International.
- Save The Children Ricerca (2024). *Domani (IM)possibili, Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*. Save The Children Italia ETS.
- Save the Children, (2022). *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children, (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children, (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children, (2020). *Che cos'è la comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti*. Save the Children Italia Onlus.