

Reti di governance, beni comuni e comunità educanti per l'inclusione

Francesca Marone, Maria Navarra, Lorenzo Salemme¹

Università degli Studi di Napoli Federico II

Sinossi: Il contributo esplora il ruolo della governance educativa nella promozione di processi formativi inclusivi e radicati nei territori, attraverso il riconoscimento del valore delle reti di prossimità e dell'educazione informale. Quest'ultima, costituendosi all'interno di reti di comunità, si configura come leva strategica sia nella prevenzione della dispersione scolastica sia nella promozione dell'inclusione sociale. In questa prospettiva, la comunità educante assume una duplice valenza: quella di contesto di apprendimento e quella di attore nella valorizzazione delle capacità, nello sviluppo della cittadinanza critica e nella costruzione collettiva del sapere. La presente riflessione si sviluppa dall'esperienza del progetto Caleidoscopio, selezionato dall'Impresa Sociale Con i Bambini per il rafforzamento della rete socio-educativa nel quartiere partenopeo di Bagnoli. A partire da questo caso studio, si delinea un orizzonte programmatico volto a garantire la continuità delle pratiche educative - condivise, situate e sostenibili - con l'obiettivo di affrontare le sfide locali attraverso una governance partecipata e multilivello.

Parole chiave: governance educativa, apprendimento informale, comunità educante, reti territoriali, metodologie partecipative.

Abstract: The contribution explores the role of educational governance in fostering inclusive and community-based learning processes through the lens of informal education and local partnerships. Informal learning, grounded in experiential dynamics and proximity networks, emerges as a strategic ally in counteracting school dropout and promoting social inclusion. Within this framework, the educating community acts not only as a context but also as an active agent and enabling device for recognizing capabilities, supporting critical citizenship, and co-constructing knowledge. The paper draws on insights from the Caleidoscopio project, selected by Impresa Sociale Con i Bambini, which aims to initiate and strengthen a socio-educational network in the Bagnoli area (Naples). Through this case study, a programmatic vision is outlined to ensure continuity of shared educational practices - shared, situated, and sustainable - and to respond to territorial challenges through a common and participatory governance model.

Keywords: educational governance, informal learning, educating community, territorial networks, participatory methodologies.

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Maria Navarra il paragrafo 1, a Francesca Marone il paragrafo 2 e a Lorenzo Salemme il paragrafo 3.

1. Territorio, comunità e periferia

Il tema della marginalità e della povertà educativa riguarda molte bambine e molti bambini, preadolescenti e adolescenti nel nostro Paese, tanto da costituire una vera e propria emergenza sociale, accentuatasi dopo la pandemia da COVID-19, a causa dell'acuirsi di svariate dinamiche d'impoverimento formativo e culturale (Conte, Cardanobile, 2023).

Il concetto di povertà educativa riunisce le molteplici cause che limitano l'opportunità di apprendere, sperimentare e sostenere talenti e aspirazioni (Rossi Doria, 2022). Essa si esprime anche nella scarsa motivazione a conoscere e nella limitata partecipazione alla vita culturale intesa come insieme di pratiche e interessi che nutrono lo sviluppo personale e sociale. La povertà educativa tende a riprodursi da una generazione all'altra; la sua trasmissione intergenerazionale avviene lungo traiettorie segnate da tre ordini di fattori: il peso del capitale culturale familiare, le valutazioni rispetto ai percorsi scolastici e universitari, la struttura (e le opportunità) dei contesti socio-relazionali e territoriali. Sebbene i processi di trasmissione intergenerazionale della deprivazione formativa non vadano letti in chiave deterministica e lineare, è possibile affermare che la sua persistenza sia riconducibile a un intreccio di fattori. L'azione individuale e familiare è profondamente condizionata da disposizioni ereditate, valutazioni di ordine razionale e contesti relazionali e territoriali diversificati. Per contrastare efficacemente questo fenomeno, è dunque necessario un approccio integrato che riconosca la natura multidimensionale della disuguaglianza educativa e che tenga conto che la trasmissione del capitale culturale non si limita all'eredità dei titoli scolastici, ma si esprime anche in termini di atteggiamenti e aspettative verso l'istruzione, linguaggi e pratiche quotidiane che modellano precocemente l'approccio dei figli e delle figlie verso la scuola. In tal senso, il capitale culturale agisce come vettore di disuguaglianza reale negli apprendimenti, non solo sul piano simbolico, confermando l'ipotesi secondo cui il rendimento scolastico è fortemente condizionato dall'origine sociale, già nei primi anni di scolarizzazione (Giancola, Salmieri, 2023).

Pillera (2024), propone una declinazione al plurale delle povertà educative in ragione della rapidità con cui mutano i fenomeni sociali, i contesti in cui essi si situano e i territori nei quali si diffondono. Inoltre, vanno sempre più svuotandosi di senso rigide differenziazioni del tipo Nord/Sud, centro/periferia, città/campagna; le povertà educative sembrano radicalizzarsi in modo disomogeneo, come risultanti di specifiche condizioni di fragilità concentrate su alcuni territori particolari (non necessariamente in provincia, nelle periferie urbane delle grandi città, nel Sud Italia) e dunque rispondenti a nessi di causalità e ipotesi di lavoro che vanno ritagliate localmente. In questo senso, l'azione pedagogica deve riconoscere "le zone di margine della città come luoghi da restituire ai racconti e alle storie personali", da leggere con atteggiamento interrogante, per dare rilevanza alle persone che in prima persona vivono il margine e che "vengono scrivendo se stesse in rapporto a luoghi ancora oggi stigmatizzati come luoghi della distanza, ma che sempre più frequentemente ci mostrano come il margine sia una prospettiva per indagare la città" (Musaio, 2023 p. 30).

In questo senso, l'area di Bagnoli, municipalità della città di Napoli, è un caso rappresentativo di come un territorio segnato da marginalità sociale, economica e politica possa diventare laboratorio di pratiche educative innovative. Lontano dall'essere soltanto il simbolo di una ferita industriale, il quartiere ha saputo esprimere, dalla sua storia di dismissione, disoccupazione e inquinamento, percorsi educativi e sociali capaci di trasformare la mancanza in risorsa. La memoria operaia, le reti di prossimità, l'impegno di scuole, associazioni di cittadini hanno contribuito a costruire un tessuto pedagogico resistente, nel quale la dimensione educativa diventa spazio di incontro tra generazioni, saperi e culture diverse.

In questo luogo ai confini della città, al limite orientale della caldera flegrea, la marginalità diventa occasione di sperimentazione e innovazione, una risorsa per ripensare all'educazione come bene comune e come processo condiviso di emancipazione collettiva: un luogo in cui modelli diversi di formazione, di cittadinanza e di convivenza si confrontano e si contaminano, generando nuove mappe per l'appartenenza e per l'inclusione.

Lungo tutto il Novecento, la fabbrica a Bagnoli ha rappresentato una possibilità di lavoro e stabilità economica. Nel 1973 l'acciaieria dava lavoro direttamente a circa 7.700 addetti ai quali vanno aggiunti gli occupati nell'indotto e gli occupati nelle altre industrie dell'area (Frallicciardi, Delle Donne, Palmentieri, 2010). Gli impianti, dopo un calo produttivo, hanno chiuso definitivamente i

battenti tra il 1990 e il 1994, generando problemi che ancora incombono sulla vita dei cittadini e delle cittadine. In primo luogo, la disoccupazione², non solo giovanile, attanaglia le vite dei residenti che spesso hanno tramandato di madre/padre in figlia/figlio la condizione di senza lavoro, prodotto di una mancata riconversione produttiva dell'area che, con una superficie di 340 ettari, rappresenta il più esteso vuoto urbano d'Europa. In seconda istanza, sul versante della salute, vi è un'alta incidenza nel quartiere di malattie tumorali³ e altre patologie respiratorie. Il disagio socioeconomico e la precarietà contribuiscono ad inficiare le condizioni di vita degli abitanti, compromettendone la salute fisica e mentale⁴.

La dismissione avrebbe potuto essere un'occasione di riconversione produttiva e di impiego della forza lavoro in opere di bonifica; questa prospettiva poteva consentire agli stessi operai di contribuire direttamente alla rigenerazione del territorio che li aveva sostenuti e al tempo stesso feriti. Avrebbero potuto, così, essere parte di un processo di transizione in grado di unire dignità del lavoro e ricostruzione del tessuto sociale. Questa occasione, mancata a livello istituzionale per diversi motivi, non ha né indebolito né scosso le realtà di prossimità e quelle dal basso. Scuole, centri giovanili, biblioteche e Beni Comuni si sono impegnati per mantenere salde le linee della solidarietà e del mutuo-aiuto, consolidando un'identità costituita da una memoria e, soprattutto, da un'identità operaia molto forte. Più di recente, la crisi pandemica sembra aver messo definitivamente al centro, almeno su un piano formale, i bisogni comunitari dei giovani, il rafforzamento delle pratiche di comunità e, più in generale, delle reti solidali e educative. Pluralità generative, queste, che si pongono su un livello di governance dei processi educativi e del loro sviluppo reticolare sul territorio, provando a intercettare i suoi bisogni emergenziali e specifici. Sul piano istituzionale, il Ministero dell'Istruzione e del Merito nel Piano Scuola 2020-21, ha recepito tale mission e ha dato indicazioni sulle finalità di tali accordi e pratiche: favorire la messa a disposizione di altre strutture o spazi, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, per svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali; sostenere le autonomie scolastiche, tenuto conto delle diverse condizioni e criticità di ciascuna, nella costruzione di collaborazioni con i diversi attori territoriali che possono concorrere all'arricchimento dell'offerta educativa, individuando finalità, ruoli e compiti di ciascuno sulla base delle risorse disponibili. Questa nuova configurazione di alleanze e strumenti operativi, oltre a rispondere agli obiettivi sovranazionali in materia di riduzione della dispersione scolastica, evidenzia come il tema dell'educazione sia sempre più concepito come responsabilità condivisa e diffusa sul territorio (ASviS, 2022) fino a configurarsi come un innovativo indirizzo nella prospettiva di una governance territoriale ed educativa i cui agenti principali sono proprio quei soggetti che capillarmente e spontaneamente si innestano sui territori che, a loro volta, devono essere coinvolti, incoraggiati e sostenuti dalle amministrazioni locali. Tale nucleo, tenuto saldo da un agire incentivante, è matrice di network comunitari in cui la responsabilità educativa è condivisa e diffusa. Un sentire pedagogico che conduce all'esterno delle mura scolastiche e non un semplice ampliamento dell'offerta formativa: un ripensamento dei luoghi, dei tempi e delle modalità, con al centro la comunità e i suoi attori come risorse educative "vive". In questo quadro, la scuola si apre progressivamente ad altre istituzioni, spazi pubblici e pratiche sociali, assumendo i tratti di un sistema educativo ampio, in costante dialogo con la società civile e con lo sguardo rivolto alle sfide globali (UNESCO, 2021).

2 Relazione sulla Dispersione Scolastica Scuole Primarie anno 2020-21, 2021-22, 2022-23, disponibile su www.comune.napoli.it

3 La tipologia di tumore più frequente è il mesotelioma (notoriamente dovuto all'esposizione all'amianto, ndr). Inoltre, l'area è ricca in gas radon, radioattivo, prodotto naturale delle rocce vulcaniche tra cui il tufo, dominante nell'area flegrea. Sul riconoscimento in sede giudiziaria dei danni provocati dall'esposizione tossica si legga A. Postiglione (2012). Bagnoli, "l'altra Eternit" dove non è stata fatta giustizia. Nessun risarcimento né bonifica, in «ilfattoquotidiano.it», 26 aprile 2012.

4 Si rimanda per approfondimenti sulla relazione tra disoccupazione, precarietà e salute mentale agli studi di M. H. Brenner, & D. Bhugra (2020). Acceleration of anxiety, depression, and suicide: secondary effects of economic disruption related to COVID-19, in «Frontiers in psychiatry», 11, 592467, pp. 1-21; M Strandh., A. Winefield, K. Nilsson & A. Hammarström (2014). Unemployment and mental health scarring during the life course. in «The European Journal of Public Health», 24(3), pp. 440-445; A. Pulford, A. Thapa, RM Thomson, A. Guilding, MJ Green, A. Leyland, F. Popham, SV Katikireddi (2022). Does persistent precarious employment affect health outcomes among working age adults? A systematic review and meta-analysis. in «J Epidemiol Community Health». 76(11), 22 settembre 2022, pp. 909-917.

Già nel 1972, Edgar Faure, autore dell'omonimo rapporto, nella sua comunicazione al Direttore generale dell'UNESCO, aveva tracciato un'anticipazione teorica di un'educazione permanente in grado di superare i confini tradizionali dell'istruzione scolastica. Una definizione di educazione come "impegno sociale condiviso" e "bene comune" che richiama al suo "incontrovertibile" legame con la società (Orefice, Sarracino, 2004) situandosi in un rapporto sensibile ai mutamenti storici e ai contesti culturali (Cornacchia, Marescotti, 2023).

Se si pensa a come in futuro dovranno essere costruite e vissute le scuole, emerge con forza il ruolo dell'educazione informale quale complemento necessario all'istruzione formale, capace di rinsaldare il legame tra scuola, comunità e persone che vivono il territorio. Essa, nel suo operare negli spazi quotidiani, nei centri giovanili, nei luoghi di incontro, offre modalità di apprendimento non prescritte, ma generate dai bisogni e dalle risorse locali e si pone come uno strumento strategico per ricucire i margini sociali e culturali che spesso dividono le comunità, specialmente in contesti segnati da esclusione e vulnerabilità (Alldred, Howard, 2022).

Nei luoghi dove la marginalità si sedimenta – pensiamo non solo ai quartieri periferici ma anche a tutte le aree industriali dismesse e ai territori segnati da crisi occupazionali, così numerosi in Europa – l'educazione informale agisce come pratica trasformativa capace di rimettere in circolo competenze, memorie e aspirazioni e, dunque, come azione generativa di desideri e di futuro, costruttrice di spazi di apprendimento diffuso e partecipato. Essa consente di valorizzare le identità di ciascuno, di attivare pratiche di partecipazione e di co-progettazione educativa con la comunità educante, rendendo possibile un apprendimento che non termina con la fine della giornata scolastica, ma prosegue nell'esperienza, nella relazione, nella cura reciproca (Marone, 2014). Attraverso attività di rete essa permette di restituire dignità educativa a soggetti e contesti spesso esclusi dai circuiti formali dell'istruzione. In tal modo, la comunità educante non assume solo l'aspetto di una sommatoria di attori istituzionali, ma diventa un vero e proprio tessuto connettivo capace di costruire ambienti di apprendimento, ma anche di restituire appartenenza e di generare nuovi itinerari della cittadinanza e della convivenza (UNESCO, 2021).

2. Il cantiere della Comunità Educante: esperienze, strumenti e visioni dal progetto Caleidoscopio

Lo studio qui descritto è fondato su un'epistemologia sistemica, adotta metodi e strumenti propri della pedagogia sociale, orientandosi alle sue indicazioni etiche, politiche, economiche e culturali per promuovere lo sviluppo di una learning community. Tra i dispositivi di lavoro educativo, la ricerca-azione partecipativa (RAP) è stata individuata come metodologia privilegiata per la costruzione e la condivisione di saperi, nonché per l'esercizio attivo e responsabile di intenzionalità pedagogiche

Il modello, infatti, consente di indagare la complessità del fenomeno educativo attraverso una verifica in itinere dei passaggi e degli strumenti utilizzati, nonché di riconoscere i soggetti coinvolti quali soggetti di ricerca. Tale approccio permette di instaurare relazioni significative con i partecipanti e di acquisire una conoscenza profonda dei contesti e delle storie individuali e organizzative.

L'attività di ricerca è stata condotta nell'ambito del progetto Caleidoscopio, selezionato dalla ONLUS Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, che ha avuto come obiettivo primario la co-creazione di un Patto educativo di Comunità a Bagnoli (Na) con il coinvolgimento delle scuole del territorio e di diverse realtà impegnate nella prevenzione e nel contrasto alla dispersione scolastica in collaborazione con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. L'iter progettuale è poi culminato nella redazione del Manifesto per l'Educazione informale Diffusa.

Come promuovere un patto educativo territoriale e generativo per la creazione nel quartiere di una comunità educante?

Il territorio è caratterizzato da una chiusura urbanistica: da un lato, il vuoto lasciato dalle archeologie industriali dell'ex area siderurgica e, dall'altro, la collina di San Laise. Tuttavia, come già accennato in precedenza, si sono sviluppate risposte innovative attraverso reti di supporto e solidarietà, beni comuni, educative territoriali e spazi giovanili.

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

- 1) Mappatura del territorio: individuazione di attività, progettualità e organizzazioni impegnate in pratiche educative non formali ed informali.
- 2) Somministrazione di un questionario specifico: distribuito a partner già coinvolti nella co-creazione del patto di comunità e a quelli potenziali, individuati nella prima fase di lavoro, per raccogliere dati utili sulla loro organizzazione e sul radicamento sul territorio.
- 3) Incontri di brainstorming e monitoraggio: a distanza di un anno gli uni dagli altri, per l'analisi delle criticità e delle prospettive del progetto.

L'attività di mapping creativo si è avvalsa del lavoro di ricerca dei corsisti e delle corsiste del CdSM in Management del Patrimonio Culturale dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. Il gruppo di lavoro ha individuato più di 20 operatori territoriali e 5 macro-aree di intervento: formazione, scuole e servizi educativi; promozione e sostegno al benessere fisico e mentale; welfare culturale; servizi ricreativi e integrati per l'individuo e la comunità; tutela e valorizzazione del patrimonio materiale ed immateriale.

La mappatura ha evidenziato le direttrici lungo le quali promuovere nuove interazioni dinamiche tra i sottosistemi presenti (a livelli micro, meso e macro) e quelle utili a valorizzare le interazioni già attive sul territorio (Anderson, Boyle, Deppeler, 2012). Sono stati così individuati alcuni soggetti difficilmente raggiungibili e che non facevano parte del nucleo iniziale del Patto di comunità, allargandolo e consentendo una maggiore ramificazione degli interventi messi in atto.

La seconda fase ha previsto il coinvolgimento dei soggetti intercettati attraverso la compilazione di un questionario. L'obiettivo è stato quello di intessere un dialogo tra le istituzioni pubbliche e le organizzazioni socio-culturali e educative operanti nel territorio della municipalità di Bagnoli allo scopo di comprendere le principali sfide che esse affrontano e, al contempo, di creare un network tra tali organizzazioni, le istituzioni pubbliche e il mondo accademico, promuovendo la collaborazione e la condivisione delle migliori pratiche.

L'indagine ha restituito l'immagine di un tessuto organizzativo vivace e radicato localmente, capace di rispondere in modo flessibile ai bisogni educativi e sociali del contesto di riferimento. Tuttavia, sono emerse criticità strutturali, in particolare rispetto alla limitata estensione delle reti collaborative oltre il locale; una bassa integrazione sistemica con le istituzioni pubbliche e un fabbisogno di risorse economiche stabili e di maggiore qualità nelle partnership. In particolare, la presenza delle istituzioni sul territorio è percepita come non dialogante da un terzo delle organizzazioni partecipanti; presente, ma con fondi limitati così da condizionarne negativamente l'azione per quasi la metà di esse.

L'insieme di questi dati ha delineato, dunque, un ecosistema sociale con potenzialità rilevanti ma bisognoso di sostegno strutturale, visioni condivise e politiche pubbliche più inclusive. Il rafforzamento dell'impatto di queste organizzazioni a livello locale si gioverebbe della presenza di un coordinamento territoriale per la co-progettazione e la promozione del dialogo e della sinergia con le istituzioni, anche attraverso strumenti di governance partecipativa.

A inaugurare la terza fase del progetto, il primo incontro di monitoraggio è avvenuto negli spazi della Fondazione Campania Welfare, luogo simbolo della rigenerazione di Bagnoli, dopo più di mezzo secolo come base del comando dell'alleanza militare della NATO. In questa cornice suggestiva, hanno preso avvio i lavori, utilizzando una versione modificata della metodologia del Learning Community Canvas: mappe visuali che presentano una visione di insieme delle questioni da affrontare (Cau, Maino, 2016). La tematica emergente dall'analisi fenomenologica delle narrazioni raccolte tra i partecipanti è stata l'idea di una comunità educante che funziona come una rete di alleanza e sostegno, tesa alla significazione e risignificazione delle esperienze. Essa è sia un soggetto collettivo sia un processo intenzionale mediante cui riflettere nel corso dell'azione pedagogica e al termine di essa. Le narrazioni dei partecipanti hanno fatto emergere come la Comunità Educante (CE) abbia generato un impatto significativo sia a livello individuale sia collettivo, agendo principalmente su due piani: da un lato, ha promosso una maggiore consapevolezza del contesto territoriale; dall'altro, ha stimolato l'apertura relazionale e la disponibilità al confronto con l'altro. Tali dinamiche hanno favorito la costruzione di un rinnovato senso di comunità, inteso non solo come prossimità di luoghi di vita e

lavoro, ma come riconoscimento di una somiglianza d'esperienze, di una reciproca interdipendenza e di una comune responsabilità nella cura del legame sociale (Cicognani, Albanesi, Zani, 2012). Si è discusso dei punti di forza e di debolezza del progetto, evidenziando la fragilità strutturale della CE che, come sistema educativo complesso, è attraversato da sensibilità, priorità organizzative e approcci eterogenei. Questa complessità, individuata come punto di forza quando accompagnata da una visione sistemica e integrata, richiede una costante azione di mediazione, finalizzata al coordinamento e alla valorizzazione delle diverse istanze, a partire da un maggior riconoscimento istituzionale. Da tali risultanze è emersa la necessità di raccogliere le esperienze e le azioni, nonché le discussioni, in un prodotto editoriale da diffondere all'esterno. Così è nato *Caleidoscopio Handbook (2025)*, che ha assunto anche una funzione di dispositivo di monitoraggio in itinere e di testimonianza sul piano della disseminazione e del rafforzamento della stessa comunità.

A distanza di un anno, il secondo e ultimo incontro, a conclusione del progetto, si è avvalso della stessa metodologia per definire orizzonti programmatici concreti e dare continuità all'esperienza condivisa. Durante gli incontri di monitoraggio, la discussione circolare e partecipata, sostenuta da valutazioni scritte su post-it, ha sottolineato l'esigenza di una governance comune e condivisa dell'apprendimento e del sostegno ai soggetti fragili e marginali del territorio. È emersa come necessaria la garanzia di una continuità degli interventi per trasformarli in pratiche sistematiche e non episodiche. Dall'incontro si è evidenziato, inoltre, che la dimensione informale e diffusa delle attività sia la più efficace per lo sviluppo di un'azione pedagogica che contribuisca realmente alla riduzione della marginalità. Da questo processo è scaturito un "decalogo" di azioni per orientare le progettualità future, confluito nel *Manifesto dell'Educazione Diffusa per la Comunità Educante di Bagnoli*, che rilancia l'iniziativa a partire dai partner di *Caleidoscopio* ma con l'obiettivo di diffondere il modello e aggregare nuovi soggetti, in un territorio in cui il senso di comunità e le azioni da essa messe in campo sono reali e impattanti.

3. Dall'esperienza particolare ad un indirizzo generale: governance e informalità nel Manifesto per l'Educazione Informale Diffusa per la Comunità Educante di Bagnoli

Prima di addentrarci sui dispositivi educativi che il Manifesto mira a diffondere, si rende necessario un accenno ai processi di comunità e di governance già attivi sul territorio. Sarà infatti la conformazione geografica, che recinta il territorio in un antico cratere bradisismico, il quale pende dolcemente verso nord fino a confondersi con il mare; o forse sarà la struttura urbanistica, la quale anch'essa chiude la parte abitata e pulsante di Bagnoli tra il Parco San Laise e i resti dell'ex Italsider; o, con buona dose di partecipazione, sarà la memoria operaia che ancora aleggia nelle case, nelle piazze e nei servizi territoriali, frutto anch'essi di vittorie operaie nello scontro di classe che ha animato questo quartiere e quest'area della città di Napoli lungo quasi tutto il Novecento: sta di fatto che il senso di appartenenza, il legame con la propria storia e la propria comunità, così come l'attivazione civica, sociale e politica, sono sempre stati elementi caratterizzanti di un territorio che sembra non trovare una sua precisa collocazione nel contesto metropolitano partenopeo. Un quartiere che si è sviluppato nell'ambito dei programmi di industrializzazione del Meridione a nord della città di Napoli che, per numeri e senso di identità, potrebbe sembrare una città a sé, confinante con la stessa Napoli. Oggi, tra spinte alla gentrificazione e tentativi di aprire nuove frontiere di business ed estrazione di valore, resiste una componente sociale organizzata molto forte che, non a caso, ha ospitato più volte gruppi di ricerca ed esperienze comunitarie internazionali a suggellare il ruolo di protagonista di questo territorio sul piano delle policy e della partecipazione dal basso.

Napoli, così come i suoi quartieri, si trova oggi ad affrontare una sfida comune a molte altre città del nostro paese, come la tensione fondamentale a chiudersi o aprirsi alle nuove realtà che abitano le società contemporanee. La città finirà per rimpiangere demagogicamente un passato che non è mai esistito, i quartieri invece riusciranno ad accogliere e far propria una ricchezza sociale e culturale che è necessaria per proiettarsi al futuro. "Aprirsi" significa accogliere anche le nuove questioni sociali che il presente ci riporta, agire tramite l'azione educativa nelle nuove marginalità che abitano le città, tendere la mano verso chi è considerato ancora diverso, cioè l'altro, l'escluso. Sotto una lente di osservazione pedagogica, le nuove marginalità composte da migranti, minori non accompagnati,

ragazzi/e che provengono da territori inquinati o comunque poveri, non rappresentano categorie da assistere, secondo un'ottica d'intervento paternalistica, ma piuttosto sono una sfida profonda che permea l'intera società ad ogni suo livello. Una sfida a cui rispondono, spesso, le comunità per prime, coinvolgendo in un sentire comune queste persone, offrendo loro una prospettiva che li definisca come un patrimonio che si va integrando con le identità autoctone. Le città e i loro margini oggi assomigliano sempre più a territori frammentati, lottizzati socialmente, dove convivono senza conoscersi eredità culturali e sociali molteplici. Da qui la necessità di un approccio statutale che non sia semplicemente volto a garantire dei servizi, ma che provi a costruire una visione programmatica insieme ai territori e ai suoi organismi spontanei e associativi. È qui che una pedagogia civile (Colazzo, 2021), intesa come riflessione e pratica educativa per il miglioramento delle condizioni di vita, trova un terreno fertile per il suo proliferare, tale da permettere a una comunità di essere un organismo vivente che ha coscienza di sé e di ciò che gli sta attorno. Una pedagogia civile che per la sua essenza non può essere solo quella che si pratica nelle aule scolastiche, ma che deve necessariamente agire su tre direzioni principali: i canali formali, quelli informali e quelli istituzionali. Se da un lato il ruolo della scuola è centrale come cuore formativo e culturale, le nuove sfide contemporanee e le nuove marginalità richiedono un'azione simultanea e organizzata tra enti e comunità, per coinvolgere i soggetti nei loro luoghi di vita, di lavoro, nelle famiglie e nel tempo libero. Attraverso dispositivi pedagogici informali è, inoltre, possibile intercettare tutti quei soggetti che non hanno accesso ai servizi: soggetti fragili, migranti e migranti irregolari, minori non accompagnati, ex detenuti, vittime di abusi. Intercettare, quindi, anche per sviluppare un senso di identità nuovo, sano, inclusivo, dove le differenze sono appunto viste come una ricchezza imprescindibile, che non può non avvalersi del patrimonio materiale e immateriale: le progettualità educative che coinvolgono e valorizzano i beni culturali locali, infatti, sono capaci di trasformare pietre antiche e tradizioni in luoghi di incontro e partecipazione, non solo simbolici. Proprio per questo il welfare culturale diventa non solo un prodotto delle comunità ma anche un dispositivo di governance (Mancaniello, Marone, Musai, 2023), capace di catalizzare coesione sociale, integrazione, inclusione e coinvolgimento attivo.

La sfida emergente dell'inclusione sociale, a Bagnoli, si gioca sulla capacità di sviluppare - dal basso - e implementare - dall'alto - comunità di pratica cooperative, collaborative, generative e trasformative, capaci di coniugare la memoria operaia impressa nell'archeologia industriale con risposte efficaci alle questioni sociali attuali. Intorno a tale mission si aggregano continuamente nuovi soggetti, proprio per le peculiarità a cui si accennava prima, rendendo Bagnoli un territorio in continuo fermento, più volte oggetto di importanti iniziative di governance e, più in generale, di comunità: è qui che, infatti, si sono sviluppati due tra i più importanti Beni Comuni della città, ancora oggi pienamente attivi in ambito educativo e sociosanitario. E cioè, in primo luogo, la Casa del Popolo Villa Medusa, come testimoniato dalla recente apertura di un ambulatorio sociale e popolare che offre attività di screening, consulenza e visite gratuite da parte di professionisti e specializzandi. Non solo, a Bagnoli è anche attiva dal 1990 la cooperativa sociale Il Quadrifoglio, importante educativa territoriale impegnata in progetti di ricerca, formazione e intervento nel campo delle marginalità e del disagio sociale, anche come promotrice di importanti esperienze di governance educativa, come la recente apertura dello Spazio Aggregativo di Prossimità - SAP San Laise Young Time, finanziato da Impresa Sociale Con i Bambini, in rete con numerosi enti e associazioni del terzo settore. Inoltre, lo stesso Parco San Laise, di proprietà della Fondazione Campania Welfare, è un virtuoso esempio di rigenerazione urbana: da convitto creato nel periodo fascista per rinchiudere i bambini emarginati di Napoli, a zona militare poi, oggi è tornato alla sua vocazione originaria, provando a diventare col tempo punto di riferimento del terzo settore operante sul piano locale e regionale. Queste esperienze, che hanno in comune uno sguardo pedagogico sulla città, sulle periferie, sui luoghi simbolici e su quelli dimenticati, dimostrano ancora una volta che la governance educativa di tipo territoriale è la via prospettabile per la trasformazione delle marginalità in risorse sociali.

Questa premessa si è resa necessaria per comprendere al meglio il contesto da un punto di vista del fermento sociale e delle politiche di governance educativa che già sono in atto, al netto di ostacoli, difficoltà, divergenze di interessi e mancanza di fondi che non sempre permettono a queste comunità di esprimere il massimo del loro potenziale in termini di empowerment comunitario e di engagement territoriale. Il Manifesto, promosso dall'Osservatorio sulla governance per l'educazione al patrimonio

culturale, artistico e paesaggistico - OGEP3 Unina, partner del progetto, è dunque la rappresentazione di un indirizzo educativo volto a promuovere il patrimonio di comunità, mediante la costruzione di un network, un'alleanza con tutti i soggetti interessati a creare un ambiente di scambio culturale e di aggregazione sano, volto alla cura e alla reciprocità in cui il patrimonio materiale e immateriale diventa dispositivo centrale di contrasto alla povertà educativa e strumento per lo sviluppo di un senso di identità positivo e inclusivo. L'implicazione logica dell'educazione al patrimonio è che i contesti in cui essa prende forma non possono essere soltanto quelli formali. Su questa base, è intuibile che un apprendimento di tipo situato e radicato nel patrimonio specifico di un territorio, è importante per appassionare e coinvolgere la cittadinanza (Colazzo, 2021; 2025), contribuendo anch'esso a una governance educativa diffusa e di rete, non solo come setting delle diverse attività che si possono programmare ma come soggetto agente. L'apprendimento situato, o place-based, è un dispositivo identitario, legato alla propria eredità culturale, in grado di coinvolgere e responsabilizzare organizzazioni e attrattori culturali nelle politiche di gestione le quali hanno, direttamente o meno, conseguenze importanti anche sugli aspetti di valorizzazione turistica. Nell'ambito di tale visione diventa ancora più intuibile come l'educazione informale funga anch'essa da dispositivo strategico che si orienta all'esperienza diretta e naturale; un'esperienza che potremmo definire "di prossimità", la quale permette ai soggetti coinvolti di acquisire nuove conoscenze durante la vita quotidiana, le interazioni sociali e le pratiche relazionali (Colley, Hodkinson, Malcolm, 2003). Su questi principi pedagogici e di indirizzo nasce il Manifesto: diffondere e disseminare una governance educativa legata al territorio, le sue specificità, il suo patrimonio e i suoi luoghi, responsabilizzando quindi, in termini educativi, anche scuole, università, biblioteche, parchi famiglie, archivi e associazioni. Tali spazi offrono importanti risorse educative se abitati con responsabilità e con un approccio generativo. Pertanto, l'educazione informale diffusa non è soltanto un appello, una chiamata ad ingaggiarsi, ma una visione concreta e il Manifesto ne è la rappresentazione. È nato per orientare alleanze e pratiche educative affinché esse siano inclusive, partecipate, radicate nel patrimonio locale e connesse ai bisogni e alle risorse delle comunità, valorizzando l'eredità storica e culturale quale risorsa educativa permanente e accessibile a tutti.

Bibliografia

- Allred, P., Howard, F. (2022). Educating informal educators. *Education Sciences*, 12(5), p. 301.
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). "The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner". In *Equality in education: Fairness and inclusion* (pp. 23-34). Rotterdam: SensePublishers.
- ASVIS (2022). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASVIS 2022*. Roma: Editron
- Brenner, M. H., Bhugra, D. (2020). Acceleration of anxiety, depression, and suicide: secondary effects of economic disruption related to COVID-19. *Frontiers in psychiatry*, 11, 592467, p.1 -21.
- Cau, M., Maino G. (2016). *Strumenti per progettare: miniguide, attrezzi, canvas e istruzioni per l'uso*. Trento: CSV Trentino.
- Cicognani, E., Albanesi, C., & Zani, B. (2012). *Il senso di comunità*. DIMENSIONI DELLA PSICOLOGIA, pp. 163-193.
- Colazzo, S., Manfreda, A. (2025). Patrimonio, comunità e cittadinanza attiva. Tessitura pedagogiche per un futuro condiviso. Disponibile su *Dada Rivista di Antropologia post-globale*, speciale n. 1, pp. 187-200, Ecomusei.
- Colazzo, S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. Editoriale disponibile su *Nuova Secondaria*, 5, pp. 1-4.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Conte, M., Cardanobile, M. (2023). Povertà educativa e marginalità. Il ruolo delle comunità educanti per la prevenzione della devianza. *IUL Research*, 4(8), pp. 124-141.
- Cornacchia, M., Marescotti, E. (2023). Valore della scuola, comunità educante e sostenibilità: l'eredità del Rapporto Faure cinquant'anni dopo. *RICERCHE PEDAGOGICHE*, 56(227), pp. 27-50.

- Fabbri, M., Tempesta, M. (eds.).(2023). *Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement*. Lecce: Pensa Multimedia
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Frallicciardi, AM., Delle Donne, B., Palmentieri, S. (2010). Napoli, metropoli in transizione. *Rassegna economica*, 2, pp.159-258.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Iavarone, M. L., Sarracino, V., & Striano, M. (Eds.). (2000). *Questioni di pedagogia sociale* (Vol. 33). Milano: FrancoAngeli.
- Mancaniello, R., Marone, F., Musaio, M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Mimesis Edizioni
- Marone, F. (2014). *Le relazioni che curano: percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*. Lecce: Pensa multimedia.
- Marone, F., Bifulco, F., Navarra, M., Salemme, L. (2025). *CALEIDOSCOPIO Handbook*. Napoli: Greta Edizioni.
- Malavasi, P. (ed.). (2024). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Musaio, M. (ed.). (2021). *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Orefice, P., & Sarracino, V. (Eds.). (2004). *Nuove questioni di pedagogia sociale* (Vol. 33). Milano: FrancoAngeli, p.17 - 18.
- Pillera, G.C. (2025). *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*. Atti Siped. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 25-37.
- Postiglione, A. (2012, 26 aprile). *Bagnoli, "l'altra Eternit" dove non è stata fatta giustizia. Nessun risarcimento né bonifica*, ilfattoquotidiano.it.
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), pp. 17-32.
- Pulford, A., Thapa, A., Thomson, R.M., Guilding, A., Green, M.J., Leyland, A., Popham, F., Katikireddi, S.V. (2022). Does persistent precarious employment affect health outcomes among working age adults? A systematic review and meta-analysis. *J Epidemiol Community Health*, 76(11), pp. 909–917.
- Rossi-Doria, M. (2022). Povertà educativa e comunità educanti. *Sicurezza e scienze sociali*, 2, pp.45-59.
- Strandh, M., Winefield, A., Nilsson, K., & Hammarström, A. (2014). Unemployment and mental health scarring during the life course. *The European Journal of Public Health*, 24(3), pp. 440-445.
- UNESCO. (2021) *International Commission on the Futures of Education, Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris; tr. it. Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione. UNESCO/Brescia: Editrice La Scuola, 2023.